

Døve elevers tospråklighet

*Kvalitativ undersøkelse av tospråklig døve
elevers undervisningstilbud i tegnspråk og
lesing/skriving*

Øyvind Aspen



Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

16. november 2010

Døve elevers tospråklighet

Kvalitativ undersøkelse av tospråklig døve elevers undervisningstilbud i tegnspråk og lesing/skriving

Øyvind Aspen



Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved
Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

16. november 2010

© Forfatter : Øyvind Aspen

År: 2010

Tittel:

Døve elevers tospråklighet

Kvalitativ undersøkelse av tospråklig døve elevers undervisningstilbud i tegnspråk og lesing/skriving

Forfatter: Øyvind Aspen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

”En svakhet med tospråklighetsmodellen norsk tegnspråk og norsk er at vi ikke kan bevise tospråklighetens fordeler” (Herland, 2010 s. 4) stod det i en artikkel i Døves tidsskrift sommeren 2010. Dette er et av mange temaer knyttet til tospråklighet som har dukket opp med jevne mellomrom. Jeg har vært interessert i dette temaet siden jeg startet med undervisning for døve barn for over 14 år siden. Hvordan er statusen for tospråklighet rundt om på skolene der det finnes døve og tunghørte elever som er tospråklige? Hvordan henger dette sammen med Kunnskapsløftet for døve barn og tunghørte som kom i 2006? Blir planene i Kunnskapsløftet fulgt opp? Hva slags ressurser finnes i den vanlige videregående skolen til å følge dette opp? Dette er spørsmål jeg har vært opptatt av og som jeg gjerne ville undersøke nærmere. Denne masteroppgaven var da en ypperlig mulighet for å se nærmere på noen av aspektene ved disse spørsmålene.

Dette arbeidet hadde ikke vært mulig uten stor hjelp fra min kone og svigermor. Jeg vil takke særskilt disse to for sterk hjelp og støtte. Jeg vil også takke førsteamanuensis Odd-Inge Schröder for støtte og faglige råd. Til slutt vil jeg takke professor Arnfinn Muruvik Vonen for veiledning og korrigeringer underveis.

Øyvind Aspen

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	9
2.	Problemstilling	11
3.	Bakgrunn og teori	12
3.1	Tospråklighet	12
3.2	Begrunnelse for tospråklighet i undervisningen	12
3.3	Definisjon på hørselstap	14
3.4	Kulturforståelse og begrepet døv	15
3.5	En kort skisse over tegnspråkets historie og utvikling	16
3.6	Forskning på tegnspråk	17
3.7	Tegnspråk og rettigheter	18
3.8	Videregående skoletilbud for elever som følger § 3-9	19
3.9	Kort om læreplaner	20
3.10	Læreplanen i tegnspråk for grunnskolen	20
3.11	Læreplanen i tegnspråk for den videregående skole	22
3.12	Læreplanen i norsk i grunnskolen for elever med tegnspråk	23
3.13	Læreplanen i videregående skole, norsk for elever med tegnspråk	26
3.14	Lese- og skrivevansker hos døve	27
3.15	Hva skaper gode leseferdigheter?	28
4.	Metode	33
4.1	Grounded Theory	35
4.2	Koding	36
4.3	Intervjuet	37
4.4	Intervjuguiden	39
4.5	Transkripsjon	40
4.6	Etiske dilemmaer	41
5.	Presentasjon av dataene	43
5.1	Elevinformant N1: Elev i vanlig skole	43
5.1.1	Forutsetninger	43
5.1.2	Nåværende tilbud	44
5.1.3	Nåværende kompetanse	44
5.2	Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2	45
5.2.1	Forutsetninger	45
5.2.2	Nåværende tilbud	46
5.2.3	Metode og nåværende kompetanse	48
5.2.4	Skoleovergang og sosial omgangskrets	51
5.3	Lærerinformant i Norsk og Tegnspråk: N3 og N4	52
5.3.1	Forutsetninger	52
5.3.2	Nåværende tilbud og nåværende kompetanse	53
5.3.3	Prognose	55
5.4	Elevinformant N5: elev i knutepunktskole	56
5.4.1	Forutsetninger	56

5.4.2	Nåværende tilbud	56
5.4.3	Nåværende kompetanse	57
5.5	Lærer informant i tegnspråk: N6	58
5.5.1.	Forutsetninger	58
5.5.2	Nåværende tilbud og kompetanse	58
5.6	Lærer i norsk: N7	60
5.6.1	Forutsetninger	60
5.6.2	Nåværende tilbud og nåværende kompetanse	61
6.	Analysedel	65
6.1	Tegnspråk	65
6.2	Norsk	69
6.3	Tospråklighet	73
6.3.1	Forutsetninger	75
6.3.2	Nåværende tilbud	75
6.4	Hvordan henger dette sammen med læreplanen	77
6.5	Hvilke rettigheter har elevene som følger § 3-9?	88
7.	Oppsummering	90
	Litteraturliste	91
	Vedlegg	98

1. Innledning

Tospråklighet er et fenomen som finnes i mange land og kulturer. Ofte gir dette seg utslag i en majoritetskultur og en minoritetskultur, hvor minoritetskulturen har behov for å tilegne seg to språk for fullt ut å kunne delta i samfunnet. I Norge gjelder dette flere grupper. Her vil jeg spesielt diskutere døves muligheter for å tilegne seg kunnskap i lesing og skriving av norsk innenfor rammene av læreplanverket. Spørsmålet er i hvilken grad hørselshemmede elever som er avhengig av tospråklig undervisning får dette tilbudet i skolen. Læreplanverket er et styringsinstrument satt av myndighetene for å sikre at undervisningen holder et mål som samfunnet kan akseptere for skoleverket. Det siste læreplanverket kalt *Kunnskapsløftet*, inngår som en del av en reform der kravene i undervisningen skal skjerpes og undervisningen styrkes på felt hvor man tidligere har følt at målene ikke har blitt oppnådd. Dette innbefatter selvsagt også døves rettigheter til å få undervisningen tilrettelagt på sitt språk. Målet for døve elever som har fått såkalte § 2-6-vedtak og i videregående skole § 3-9-vedtak, er at de skal bli funksjonelt tospråklige og derigjennom settes bedre i stand til å nå de overordnede målene med opplæringen.

De siste 10-15 årene har det skjedd en stor utvikling innen forskning på feltet døve og tunghørte tospråklige elever. Det har også skjedd en endring i oppfatningen av hvordan tospråklighet påvirker døve og tunghørte elevers evne til å ta til seg skriftlig materiale i ulike former. I de norske undersøkelsene til Alford et al. (1998), Arnesen et al. (2002), Ohna et al. (2003) og Barli (2003) vises det til hvordan foreløpig status er for forskningen på dette feltet. Flere av disse undersøkelsene indikerer at døve og tunghørte elever har lese- og skrivevansker, men det sies ingenting om i hvilken grad man har lagt vekt på undervisning i tegnspråk og hvordan dette har påvirket tospråklighet og ferdigheter i lesing og skriving hos døve elever. De sier heller ingenting om i hvilken grad lærerne metodisk arbeider med lese- og skriveopplæring for elever, som i følge Opplæringsloven § 2-6 og § 3-9 (1998) skal ha tilrettelagt undervisning med egen plan for bl.a. norskfaget. Disse undersøkelsene sier heller ikke noe eksplisitt om hvordan læreplanene påvirker undervisningen i lese- og skriveferdigheter (Arnesen et al. 2002, Alford 1998, Høie og Kristoffersen 2004). Et annet viktig punkt er hvordan læreplanene legger opp at undervisningen skal legges til rette for at tospråklighet skal bli best mulig. Det har skjedd en endring i holdningen i forhold til språk, og spesielt tegnspråkets, status i undervisningen. Denne statusen har endret seg veldig siden de første undersøkelsene ble gjort på slutten av 90-tallet og tidlig på 2000 tallet. Selv om dette har bølget mye frem og tilbake, med bl.a. en stor debatt i fagmiljøet om tegnspråkets plass i

forhold til CI-opererte barn (Kermit, 2006), tyder mye på at norsk tegnspråk får høyere status som eget språk gjennom en språklov som regjeringen har lagt frem for Stortinget på bakgrunn av Stortingsmeldingen ”*Mål og mening*” (St.meld. nr 35, Kultur- og kirkedepartementet, 2008). Et eventuelt vedtak om egen språklov der norsk tegnspråk er inkludert i loven vil formelt sett styrke tegnspråkets status, og det gir håp for flere interesseorganisasjoner og institusjoner om at dette vil utløse midler til mer forskning på tegnspråkfeltet. Det vil derfor være interessant å se på om dette i faglitteraturen og forskning i tegnspråk gjenspeiler en sterkere påvirkning tegnspråket har, spesielt sett i forhold til den statusen norsk tale- og skriftspråk har i læreplanen.

Jeg ønsker å se nærmere på om det er en opplevd sammenheng mellom språklige ferdigheter i norsk tegnspråk og lesing/skriving, og hvordan læreplanene blir fulgt opp i skolene med integrerte elever og elever som har undervisning på kompetansesentrene. I en slik undersøkelse vil jeg se på hva faglitteraturen sier om temaet. Jeg vil også gjennom møter og intervjuer med elever og lærere som har en tospråklig tilnærming til både lese- og skriveundervisningen og tegnspråkundervisningen, kartlegge erfaringer de har gjort.

Undersøkelsen vil se dette fra lærer og elev perspektiv. Valget av elever og lærere skyldes at de i størst grad selv opplever ”på kroppen” hvordan undervisningen og valg av kommunikasjonsform påvirker deres undervisningshverdag. Det kunne være andre perspektiv med i oppgaven, for eksempel hele kjeden fra departementet som øverste leder for skolesektoren til rektor som representant for skolens ledelse, og i tillegg lærerne samt foreldre og venner til elevene som er med i undersøkelsen. Men det vil være en mye større oppgave det ikke er rom for å dekke i en oppgave som dette.

2. Problemstilling

På bakgrunn av de ovenstående undersøkelsene og punktene jeg har beskrevet i innledningen har jeg valgt å ta for meg følgende problemstilling:

I hvilken grad og på hvilke måter opplever lærere og hørselshemmede elever at undervisningen bidrar til å oppfylle læreplanens mål om funksjonell tospråklighet?

Et sentralt tema i forbindelse med min problemstilling er hva lærere og elever oppfatter som en god tospråklig opplæring. Derfor vil min fremstilling legge vekt på hvordan dette oppleves på de skoletilbudene som elevene får. Ikke minst er det viktig å få belyst hvordan lærerne som har ansvaret for selve undervisningen opplever det tilbudet som blir gitt elevene. Det blir også sett på læreplanene både for ungdomsskoletrinnet og videregående skole, med bakgrunn i at informantene nettopp har startet opp i videregående og har en erfaringsbase fra ungdomsskolen som baserer seg på et annet system og en annen plan. Elevene har gjort seg ferdig med den grunnleggende språkopplæringen og er også ferdig med de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving. De har praktisert dette i noen år og skal begynne i en ny fase med større krav til språklig utvikling og ferdigheter i lesing og skriving. Det er bakgrunnen for at begge læreplanene blir tatt med. Erfaringene som elevene og lærerne har er kartlagt gjennom dybdeintervjuene av tegnspråklærerne og norsklærerne, basert på Grounded Theory som metode. Valget av informanter er basert på hvor man kunne få informasjon om problemstillingen og hva slags informasjon man kunne få som belyste de områdene man ønsket å utforske. Når informasjonen er uttømt hos en informant går man videre til neste informant osv (Johannessen, Tufte og Christofferesen, 2010). En mer inngående utredning om bruk av metoden som blir brukt i denne fremstillingen kommer senere.

3. Bakgrunn og teori

3.1 Tospråklighet

En befolkning i en stat kan deles inn i forskjellige grupper ut i fra mange kategorier. Det er avhengig av hvilke kriterier som legges til grunn. For eksempel kan man dele inn grupper i befolkningen etter sosioøkonomiske grupper som igjen blir klasser. Eksempler på dette kan være arbeiderklassen, borgerklassen og overklassen. Men befolkningen kan også deles inn i grupper gjennom etniske forskjeller. De ulike etniske gruppene har egne kulturelle og språklige kjennetegn som skiller dem fra hverandre. Hver enkelt etnisk gruppe vil gjerne identifisere seg med eget språk, kultur og historie som binder gruppen sammen (Engen og Kulbrandstad, 2008). Innenfor en stat vil gjerne en etnisk gruppe utgjøre et flertall av befolkningen, og dermed være en majoritet i forhold til andre etniske grupper som pga for eksempel språklige, kulturelle eller historiske forskjeller utgjør en minoritet. Dette innebærer ikke bare hvordan gruppen opplever de språklige, kulturelle og historiske forskjellene, men innebærer også en subjektiv opplevelse av tilhørighet (Engen og Kulbrandstad, 2008). For noen grupper vil det være kulturelle og historiske trekk man deler med majoritetssamfunnet, men kanskje en annen språklig tilhørighet enn majoritetssamfunnet. Andre etniske grupper deler kanskje den språklige delen til majoriteten, men har en tilhørighet til ”sin” minoritetsgruppe på bakgrunn av felles kultur og historie, for eksempel andregenerasjons innvandrerbarn. Det er derfor den subjektive opplevelsen av å tilhøre en gruppe er så viktig for enkelte deler av befolkningen.

3.2 Begrunnelse for tospråklighet i undervisningen

Språklig sett er begrunnelsen for at man ønsker en tospråklig undervisning samtidig som man ser på det som en styrke i forhold til undervisning av språk, også blant den talte befolkningen, teorien om slektskap i det talte språk i populasjonen. I de siste 40 år har forskningen vist at det er et slektskap mellom akademiske ferdigheter og bruk av to ulike språk som basis for språkutvikling. Dette gjelder både majoritetsspråkene og minoritetsspråkene i befolkningen. Hvordan disse språkene beskrives har fått ulike tekniske betegnelser, men en betegnelse som er brukt er L1 (første språk) og L2 (andre språk). Disse betegnelsene beskriver to teorier knyttet til tanken om hvordan førstespråket fungerer i forhold til å gi instruksjoner i hvordan man tilegner seg lese- og skriveferdigheter. Et eksempel fra lingvisten Jim Cummins (2006): Hvis en person som er født engelsktalende følger et opplæringsprogram i fransk hvor det gis

instrukser på hans eget språk engelsk, vil vedkommende ikke bare utvikle ferdigheter i fransk lesing og skriving, men også få dypere konseptuelle og lingvistiske ferdigheter som er sterkt knyttet til utvikling av det å kunne lese og skrive i majoritetsspråket engelsk. Teorien blir ofte omtalt som CUP (av engelsk: The common underlying proficiency). Her peker man på at det er mange felles trekk i tilegnelsen av språk. Det gjelder mulighetene for å tilegne seg og anvende semantikk, syntaks, morfologi og ortografiske spesifikasjoner i de to språkene. Døve barn vil i følge denne teorien kunne oppnå disse ferdighetene i lesing og skriving ved å gjennomføre tre læringsstadier. Disse tre stadiene blir bare nevnt kort her. Men stadiene er som følger: 1. Word association, 2. Lemma meditation og 3. Full integration (s, Knoors, Ormel og Verhoven, 2008). En annen teori blir omtalt som ”en-oppgave-av-gangen” eller ”maksimum eksponert hypotesen” (Cummins, 2006). Her antar man at språkferdighetene er ”lagret” separat og at det ikke er noen overganger mellom, og heller ingen overføringer av ferdigheter, gjennom bruk av begge språkene. Det er ikke kapasitet til det og språkenes ulikhet gjør det umulig å bruke språkene som overføringsverktøy. Teorien blir ofte omtalt som SUP (av engelsk: The separate underlying proficiency). Denne teorien blir motsagt på grunnlag av de empiriske dataene man har samlet gjennom 40 års perioden som er nevnt ovenfor. Mulighetene for å overføre kunnskap gjennom ferdigheter i metakognitive og metalingvistiske strategier, pragmatiske aspekter ved å bruke språk, spesifikke lingvistiske elementer i språket og overføring av kunnskaper om fonologisk bevissthet hos språkbrukeren (Cummins, 2006). Dette gjør at den tospråklige undervisningen slik den er fremvist ovenfor indikerer store språklige fordeler, noe som også i høyeste grad gjelder døve og deres bruk av tegnspråk som overføringsspråk i forhold til andre språk som for eksempel engelsk tale- og skriftspråk (Hermans et al., 2008). Riktignok innvender Peter V. Paul (1998) at teorien har noen svakheter bl.a. fordi den ikke tar høyde for alle de grammatikalske feilene som de døve elevene gjør med L2 (andrespråket) i de skriftlige tekstene. Paul argumenterer med å si at: *”These errors are not made by native speakers of the target language”* (Paul, 1998, s.160). Innfødte som har dette som sitt første språk vil ikke gjøre samme feil som elever som ikke har dette som sitt første språk på områder som morfologi og fonologi. I tillegg hevder han at den *Tospråklige bevegelsen* som han kaller det har sosiopolitiske mål. Men han hevder at det er grunner til å ta på alvor at innlæring av et førstespråk (i dette tilfelle tegnspråk) så tidlig som mulig kan oppveie noen av de problemene som døve elever møter når det skal lære seg et andrespråk, som for eksempel engelsk, og at det kan brukes kontrastivt selv om de neppe vil oppnå de samme akademiske ferdighetene som hørende (Paul, 1998). Hermans et al (2008) argumenterer med at dette er mulig, hvis man bruker de tre stegene som er referert til ovenfor

og spesielt til det leksikale nivå. Det samme ser ut til å være tilfelle for norske døve som bruker tegnspråk som forklaringspråk i forhold til norsk, altså kontrastivt (Arnesen et al. 2002). Et av argumentene mot å bruke tegnspråk sammen med talespråk i undervisningen av elever som er døve, er at tegnspråk skaper begrensninger i språkutviklingen hos barnet. Særlig negativ effekt har det for taleutviklingen, men også for den kognitive og sosiale læringen hos barnet fordi eleven skal forholde seg til en hørende majoritet og der vil tegnspråket bare skape begrensninger, ikke muligheter (Borchgrevink, 2001). I mot dette argumenteres det for at tospråkighet er en bonus for den døve eleven, fordi eleven får et språklig grunnlag som vil hjelpe til å utvikle eleven både kognitivt og sosialt (Becker og Erlenkamp, 2007). Denne diskusjonen aktualiseres enda mer i og med den rivende utviklingen de siste 10-15 årene av hørselstekniske hjelpemidler som for eksempel cochlea implantant, heretter forkortet CI.

3.3 Definisjoner på hørselstap

Det finnes ulike grader av hørselstap, men man deler det gjerne inn i hovedgruppene *døv* og *tunghørt*. Hos Stach (1998) defineres høygradig hørselstap eller døvhet som gjennomsnittlig hørselstap på 85-90 desibel (dB) på alle frekvenser (500-2500 Hz) på rentone lyder.

Betegnelsen høygradig hørselstap eller døvhet er den medisinske definisjonen på at en person er audiologisk döv. Tunghørte personer har ulike grader av hørselstap, fra sterkt hørselstap, moderat hørselstap og lettere/mildere hørselstap. Det er også ulike syn på hvordan hørselstap skal defineres. Stach (1998) setter grense for høygradig hørselstap til 90 dB, mens man hos Maxon og Brackett (1992) argumenterer med at man må sette en grense mellom høygradig tap og døvhet, som etter deres mening blir definert som døvhet ved hørselstap over 110 dB, og høygradig hørselstap ved 90 dB. Nå er det ikke så store forskjeller i måten man definerer høygradig hørselstap på, annet enn at Stach (1998) ikke har en egen kategori for døvhet, men i stedet samler alle hørselstap over 90dB i en kategori. Det finnes også en annen definisjon av døve. I denne definisjonen legger man større vekt på det sosiale og pedagogiske aspektet ved å være döv (Arnesen et al., 2002). En person regnes som sosialt döv når denne ikke kan kommunisere på storsamfunnets språk med flere personer som deltagere i samtalen (Grønlie, 1995). Det vil si at den sosialt døve ikke kan oppfatte hva den talespråklige sier. Man fokuserer med andre ord på manglende evne til å kommunisere med sine omgivelser. I en pedagogisk definisjon vil man også legge stor vekt på kommunikativt samspill, spesielt vektlagt er hvordan dette vil fungere eller ikke fungere i en undervisningssituasjon (Moore, 1996). Dette er en definisjon som ofte står i motsetning til den medisinske definisjonen som

legger større vekt på den høretekniske delen, der audiometrien spiller en vesentlig rolle, mens man i en sosial eller pedagogisk definisjon vil legge vekt på hvordan den hørselshemmede vil fungere i det daglige. Betegnelsene døv, tunghørt, sosial- eller medisinsk døvhet, vil beskrive min primærgruppe, nemlig de elevene som følger Opplæringsloven § 2-6 (1998) (grunnskolen) og Opplæringsloven § 3-9 (1998) (videregående skole), altså elever som mottar undervisning på tegnspråk.

3.4 Kulturforståelse og begrepet døv

Ovenfor beskrev jeg hvordan tospråklighet kan forstås som et kulturbegrep, avhengig av hvordan gruppen mennesker vil definere seg inn i en felles kulturforståelse med felles trekk i historie eller i språk. For døve vil en slik forståelse vekke gjenklang i store deler av den døve befolkningen (Haualand, 2006). De har til en viss grad felles historie med den hørende majoriteten, i tillegg til at de også deler noen kulturelle trekk med majoriteten. Men de skiller seg sterkt i fra majoriteten språklig sett og har sin egen identitet knyttet til tegnspråk (Breivik, 2007). Tegnspråk er et av de minoritetsspråkene man har i Norge (Engen og Kulbrandstad, 2008). Språket har ennå ikke fått status som et av de offisielle språkene, men det er bekreftet gjennom forskning bl.a. av Marit Vogt-Svendsen (1983), Arnfinn M. Vonen (2006) og Odd-Inge Schröder (1994), se også Brauti og Schröder, (1993) at språket er å regne som et av de minoritetsspråkene som bør få offisiell status. En status som også er bekreftet i den siste språkmeldingen som er lagt frem for Stortinget, altså St. Meld. nr. 35, (Kultur- og kirkedepartementet 2008). Man kan si at Norsk tegnspråk på mange måter definerer døves kultur fordi den har blitt til gjennom en utvikling fra nedverdiggelse til aksept. I Martinsen, Nordeng og Von Tetzchner (1985) sin bok beskrives tegnspråk som et språk som har blitt til gjennom en lang prosess i en kamp for anerkjennelse. Det er mange døve som har opplevd at språket har blitt nedvurdert og stemplet som sosialt uakseptabelt i samfunnet. Her har også flere døve tidligere kjent på *”skam og skyld omkring språkformen”* når de har brukt sitt eget språk blant hørende (Martinsen, Nordeng og Von Tetzchner, s.13, 1985). Men døves kultur har utviklet seg sterkt fra denne tilstanden av ”ikke aksept” til i dag, der språket har fått en ny aksept og klarere forankret rolle i døves kultur og samfunnet ellers. I innledningen til Breiviks (2007) bok sier Pål R. Peterson at døvesamfunnets utvikling de siste 50 årene har ført til en utvikling fra et mer homogent døvesamfunn til et mer mangfoldig samfunn. I fra en felles identitetsbygging, der de fleste døve gikk på internatskole med mange døve rundt seg hver dag og på den måten hadde en felles oppveksts- og skolehistorie, til dagens samfunn der flere

og flere døve er blitt integrert i vanlige skoler ved hjelp av høreteknologiske hjelpemidler (jfr. CI), men samtidig blir tegnspråkmiljøet mindre rundt hver elev enn tidligere. Samtidig har tegnspråkets stilling endret seg. Forskning på norsk tegnspråk og døves kultur er også sterkt endret fra den spede begynnelsen på 70-tallet der man stort sett baserte seg på den amerikanske forskningen til Stokoe samt svensk og britisk forskning, og frem til i dag, der bidragene til egen forskning på tegnspråk har utviklet seg positivt. Dette har også gjort noe med døves selvbylde og identitet. Man har flere valg og man har fått flere tjenester tilrettelagt for døve (bl.a. tolketjenesten for døve), samtidig som bevisstheten blant døve i forhold til egne rettigheter har endret seg sterkt i samme periode (Brevik, 2007). Dette gjøres særlig gjeldende i forhold til temaene knyttet til fenomenene fonosentrisme og audisme.

Fonosentrismen er en type etnosentrisme som baserer seg på antagelser ut fra egen fortreffelighet, der den hørende ureflektert og selvsagt antar at døves mangel på hørsel er et sansetap som tolkes som fravær av menneskelige kvaliteter (Breivik, 2007). Audisme er et sterkere begrep der hørende med bakgrunn i egen kunnskapsbase antar at døve er mindreverdige fordi de har et sansetap. Dette er fenomener som fortsatt er til stede, men har kanskje andre former i dag enn den mange døve opplevde for 50 år siden. Et eksempel på dette er uttrykk som ”det er jo helt døvt” eller ”han er helt døv altså”, der begge utsagnene tolkes som uttrykk for dumskap eller dumhet. Her er utsagnene i sin ureflekterte form et uttrykk for etnosentrisme, der man antar at døve personer er mindre reflekterte enn hørende personer. Men språklig sett er døvesamfunnet slik det blir beskrevet i deler av forskningslitteraturen som et samfunn uten sted (Haualand, 2006). På samme måte som for eksempel samene har utviklet en sterkere kulturell og språklig forståelse etter en lang fornorskingsprosess på 40- og 50-tallet, og som har klart å kjempe for sin kultur og sitt eget språk utover på 70- og 80-tallet, ser man noe av den samme prosessen igjen i døvesamfunnet (Haualand, 2006).

3.5 En kort skisse over tegnspråkets historie og utvikling

Tegnspråk er et språk som har utviklet seg spontant blant døve mennesker som hadde behov for å kommunisere med hverandre. Norsk tegnspråk er et språk som har utviklet seg blant døve i Norge, i motsetning til andre land som har egne tegnspråk utviklet av døve i de respektive landene. Det er ikke noen sikre kilder på når tegnspråk første gang ble brukt i Norge. Men det finnes et svarbrev fra en biskop med ansvar for Sørlandet som har fått et brev fra foreldrene til en døv datter med spørsmål om å gi datteren anledning til å gå til alters

sammen med resten av menigheten selv om hun ikke er konfirmert. Forutsetningen var at hun hadde fått opplæring i den kristne lære. Dette forsikret foreldrene om at hun hadde fått gjennom ”..*Tegn og Mimik-Sprog*” (Schröder, 1992, s.1). Brevet er datert 18. mai 1799 og er det første kjente skriftlige belegg for at tegnspråk er brukt mellom en døv og hørende (i dette tilfellet familien). Den første formelle undervisningen i og på tegnspråk fant sted etter åpningen av skolen *Trondhjem Døvstumme-institutet* i 1825 som var den første i Norge (Schröder, 1992). Skolen ble etablert av Andreas Christian Møller (1796-1874) som selv hadde vært elev ved *Det kongelige Danske Døvstummeinstitut* fra 1810 til 1815, og ble senere lærer ved den samme skolen fra 1817 til 1822. Skolen baserte sin undervisning på håndalfabetet og tegnspråk utviklet av elevene ved skolen i samarbeid med leder for skolen dr. Peter Atke Castberg, som systematiserte tegnene (Martinsen, Nordeng og von Tetzchner, 1985). Utover 1800-tallet kom det flere døveskoler, men de fleste av dem valgte talemotoden som en farbar vei for undervisningen her i Norge. Dette var en utvikling som var preget av det som skjedde i Europa på slutten av 1800-tallet og nådde et toppunkt i 1880 ved Milano-kongressen der flere hundre døvelærere og forskere var samlet. Kongressen besto primært av døvelærere fra hele Europa, og hadde en deltager fra Norge. Det var overveldende stor stemning for talemotoden under kongressen. Talemotoden bestod i at man vektla at elevene ved hjelp av ulike teknikker skulle lære seg å snakke tilnærmet lik det hørende gjorde. Dette var gjeldende strømninger i Europa. Kongressen vedtok en resolusjon som talte i sterke ordelag for talemotoden, og valgte altså talemotoden (oralisme) fremfor tegnmetoden (manualisme) som undervisningsmetode. Dette fikk stor gjennomslagskraft i hele Europa, og også i Norge (Martinsen, Nordeng og von Tetzchner, 1985). Men samtidig eksisterte tegnspråk parallelt med talemotoden i undervisningen (Schröder, 1992), selv om man offisielt bare skulle bruke talemotoden i undervisningen. Dette endret seg etter hvert som tegnspråk ble mer og mer akseptert.

3.6 Forskning på tegnspråk

Man vet ikke så mye om hvordan tegnspråk utviklet seg i de første årene det ble brukt i undervisningsøyemed, men språket utviklet seg fra den spede begynnelse til å bli et eget språk på lik linje med tegnspråk i andre land. Internasjonalt startet man for alvor forskning på tegnspråk på 1960-tallet gjennom publiseringer av forskning på feltet. Amerikaneren Willam Stokoe hadde på slutten av 1950-årene lagt merke til at døves kommunikasjon med hverandre innebar at man gjentok visse typer håndformer om og om igjen. Tegnene de døve brukte var

også begrenset innenfor et avgrenset område (øvre del av kroppen). Dette inspirerte Stokoe til å undersøke en hypotese om at tegnspråket hadde en dobbel struktur (Vonen, 1997), noe som fikk en stor betydning for tegnspråk som språkvitenskap, men også for døves selvfølelse fordi språket hadde noen av de samme elementene som talespråk. Tegnspråk måtte derfor forstås som språk på lik linje med andre språk (Vonen, 1997). Etter at Stokoe hadde publisert sine oppdagelser på 60-tallet begynte andre forskere (spesielt lingvister) å interessere seg for tegnspråk. I Sverige hadde man forsket på tegnspråk siden slutten av 60-tallet, noe som resulterte i egne læreplaner for døde i fagene tegnspråk, engelsk, fransk/tysk og rytmikk/drama (Arnesen, 2003). I Norge begynte forskningen på slutten av 70-tallet og i begynnelsen av 80-tallet med bl.a. Odd-Inge Schröder (se Schröder, 1983) og Marit Vogt-Svendsen (1983). Utover 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet begynte flere forskere å interessere seg for feltet (se bl.a. Fabritius-Hansen og Vonen, 1995, Vonen 1996 og 2003, og Sonja Erlenkamp, 2001, 2007). Denne forskningen har utviklet seg ikke bare internasjonalt (spesielt i USA), men også i Norge, og har i dag en mye bredere faglig basis enn det man hadde i tegnspråkforskningens spede begynnelse på 60 og 70 -tallet.

3.7 Tegnspråk og rettigheter

Tegnspråk er et eget språk på linje med andre språk, men det er et gestuelt og visuelt språk. Det har sin egen grammatikk og oppbygging (Vogt-Svendsen, 1983). Språket er undervisningsspråk i alle fag for elever som er såkalt § 2-6-elever. Det vil si at de har krav på å få undervisning i deres ”førstespråk” (se mer om førstespråk nedenfor) etter Opplæringsloven § 2-6 (1998 s 6): *”Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk”*.

Det betyr at elevene har rett og krav på undervisning i sitt førstespråk. I den forskningen som tar for seg forståelsen for skille mellom ”førstespråk” og ”morsmål” hos døde barn legger man vekt på at døde barn ofte ikke får fullgod stimulering i tegnspråk i de første leveårene. Dette fordi de ofte ikke har døde foreldre, men hørende, som ikke har tegnspråk som sitt førstespråk (Arnesen et al., 2002). Et annet perspektiv på døves førstespråk er at det også kan forstås som det språket (tegnpråk) døde gjennom sitt sanserepertoar kan tilegne seg og bruke fullt ut (Vonen, 1997). En tilsvarende paragraf finner man for videregående opplæring, der det heter i Opplæringsloven § 3-9 (1998 s 13):

Ungdom som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråklig miljø etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære skolar.

Det betyr at døve og tunghørte som har valgt tegnspråk som førstespråk har rett på undervisning på tegnspråk i følge lovverket etter sakkyndig vurdering gjort av Psykologisk Pedagogisk Tjeneste, PPT, både i grunnskolen og i den vidaregåande skolen. Et viktig prinsipp som får konsekvenser for hvordan undervisningen skal organiseres.

3.8 Videregående skoletilbud for elever som følger § 3-9

Det gis tilbud om vidaregåande opplæring for elever med rettigheter iflg. Opplæringsloven § 3-9 (1998) ved fem såkalte knutepunktskoler i Norge. Disse skolene er; Tiller vidaregåande skole i Trondheim (Tiller vidaregåande overtok knutepunktfunksjonen til Heimdal vidaregåande skole 01.08.2010), Hetland vidaregåande skole i Stavanger, Sandaker vidaregåande skole i Oslo, Sandefjord vidaregåande skole og Slåtthaug vidaregåande skole i Bergen. Knutepunktskolene samarbeider med andre vidaregåande skoler for å kunne tilby elevene bredest mulig valg av ulike utdanningsprogram. Elevene får samtidig et tegnspråkmiljø. Tilbudene er avhengig av søkertallet, som igjen er avgjørende for om det blir opprettet klasser i de fagene elevene ønsker. Tilbudet om opplæring i og på tegnspråk er avgrenset til de utdanningsprogrammene som knutepunktskolene gir. For de av elevene som ønsker andre utdanningsløp, og som skal ha opplæring på tegnspråk, er alternativet en vidaregåande skole med tegnspråktolk. Det er de færreste fylkeskommuner og/eller vidaregåande skoler som har ansatt tolk. Det anbefales i veiledningsheftet fra Utdanningsdirektoratet at man umiddelbart starter arbeidet med rekruttering av tolk når fylkeskommunen mottar søknad fra en elev med behov for tolk. Elever som får opplæring i vidaregåande skole etter Opplæringsloven § 3-9 (1998) med tegnspråktolk, følger ordinære læreplaner. Det betyr at skolen gjennom fylkeskommunen ikke er pålagt å gi et tegnspråklig tilbud til de elevene som velger å bruke tolk i ordinære skoler (Skolelovsamlingen, 2004). Men fylkeskommunen har ansvar for at det blir tilsatt tolker. Alle aktiviteter som skjer i skolens regi, er å regne som opplæring. Dette gjelder også aktiviteter som finner sted på ettermiddags-/ kveldstid. Det er fylkeskommunen som dekker tolk til disse aktivitetene (Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming, 2009). Det finnes ingen offisiell statistikk på hvor mange elever som mottar undervisning på tegnspråk og som følger

undervisningen med tegnspråktolk. Men det er grunn til å anta at den er økende på bakgrunn av det økende tallet barn og unge som har fulgt integrert undervisning i grunnskolen og som dermed ønsker å beholde den lokale tilknytningen til sitt hjemfylke. Dette er antagelser fra denne forfatterens side og ikke basert på noe tallmateriell. De nyeste offisielle tallene på antall elever finnes i en undersøkelse gjort i forbindelse med evalueringsrapporten vedrørende Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (heretter kalt L97), som tilsa at det var 385 døve elever i grunnskolen skoleåret 2001/2002 (Ohna et al.,2003). Etter det har det ikke vært gjort noen systematiske undersøkelser på antall elever i grunnskole og videregående skole.

3.9 Kort om læreplaner

Læreplanen har som funksjon å være et styringsinstrument og et viktig dokument for samfunnet. Den avspeiler samfunnets holdninger og tankegods, men den skal også informere om samfunnets prioriteringer. Dette er ikke bare et dokument ment til internt bruk i skolen for lærerne (Engelsen, 2003). Den skal også peke ut kursen for samfunnet, i hvert fall for de elevene som befinner seg på skolen og foreldrene til elevene. Slik sett er skolen en viktig samfunnsinstitusjon (Dale, 2010). Helt siden den første læreplanen kom i 1889 (Engelsen, 2003) og frem til den siste læreplanen med *Kunnskapsløftet* i 2006 har skolen endret seg og det samme har samfunnet. Samfunnet har blitt mer mangfoldig og komplekst. Samfunnet har blitt mer flerkulturelt og fleretnisk. Skolen har fått flere grupper å forholde seg til, bl.a. språklige minoriteter (Dale, 2010). Tegnspråk som brukes av mange døve og tunghørte er en språklig minoritet (Breivik, 2007). Skolen har gjennom Opplæringsloven et ansvar for elever som er tegnspråkbrukere og som etter "*Sakkunnig vurdering*" (Opplæringsloven § 3-9, 1998, s.13) som det heter i loven, har fått rett til undervisning på tegnspråk. Dette er også regulert i *Kunnskapsløftet* som også omfatter den videregående skolen. I *Kunnskapsløftet* (2006) er det utarbeidet egne planer for døve og sterkt tunghørte i faget norsk og en egen plan for norsk tegnspråk for samme gruppe. Det er også utarbeidet planer i engelsk, drama og rytmikk. Disse fagene blir ikke behandlet her.

3.10 Læreplanen i tegnspråk for grunnskolen

For å kunne ha et sammenligningsgrunnlag i forhold til de ulike læreplanene for tegnspråk er læreplanverket et viktig dokument i denne fremstillingen. Læreplanene har gjennom tiden blitt gjenstand for revideringer og endringer. I de første læreplanene var ikke tegnspråk og

opplæring på tegnspråk nevnt, med unntak av et supplementshefte til Mønsterplanen av 1974, heretter kalt M74, som het *Undervisning av hørselshemmede elever*. Dette heftet inneholdt ikke læreplaner, men var et informasjonshefte som skulle gi en bedre forståelse for tilpasset opplæring for døve og tunghørte barn (Arnesen, 2003). Før Opplæringsreformen av 1996 var alle planene knyttet til de lokale planene kommunene hadde til døve og tunghørte barn. Etter at spesialskoleloven av 23.november 1951 ble opphevet i 1975 gjorde den nye loven at kommunene hadde ansvaret for opplæringen (Jon, 2007, Befring, 2007, Tangen, 2008). Der skulle ansvaret mer og mer bli et kommunalt anliggende fordi man mente at kommunene geografisk var nærmere den funksjonshemmede og dermed kjente bedre til deres behov (Myhre, 1982). I 1976 kom en ny skolelov som skulle endre ansvarsforholdet mellom stat og kommune helt. Skolene skulle bli et kommunalt ansvar. Mange av spesialskolene ble lagt ned og ble overført til kommunene og fylkeskommunene. De eneste spesialskolene som fortsatte var døveskolene. Dette var en trend som fortsatte utover på 80- og begynnelsen av 90-tallet. Det var først på midten av 80-tallet at det kom en egen stortingsmelding der tegnspråk ble nevnt som et eget undervisningsspråk. I 1988 ble det foreslått at man skulle omorganisere døveskolene til kompetansesentre, men dette skjedde ikke før i 1990. Da ble det bestemt at man skulle opprette flere kompetansesentre som skulle dekke hele landet. Dette var Møller i Trondheim, Skådalen i Oslo, Nedre Gausen i Holmestrand, Statped Vest i Bergen, Briskeby (Lier) og AKS som ligger i Andebu (Barli, 2003). Et resultat av denne omorganiseringen førte til at det kom et veiledningshefte til *Mønsterplanen av 1987*. (Barli, 2003). Denne læreplanen ble prøvd ut i skoleåret 1993-94. Dette utkastet til ny læreplan ble første viktige skritt for akseptering av tegnspråk som førstespråk og som undervisningsspråk (Barli, 2003). Men full aksept av tegnspråk som førstespråk, likestilt med andre språk, kom først med i

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen som ble laget i 1996. Her het det at:

Norsk tegnspråk er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever med norsk tegnspråk som førstespråk. Faget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevenes funksjonelle tospråklighet. Det betyr at elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine egne forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring. (L97, 1996, s133)

Denne læreplanen har ganske ambisiøse mål som lærere og elever skal strekke seg etter. Den sier at man skal kunne tegnspråk og norsk like godt. Det skal ikke være noe forskjell mellom det ene eller det andre faget i forhold til å bruke det som "*redskap for læring*" (L97, 1996). Etter L97 ble det etter hvert klart at myndighetene ønsket en ny og større reform av skoleverket og vi fikk Kunnskapsløftet. Tegnspråk blir her sett på som en del av en levende

tradisjon som har påvirket ”*språk, sosiale omgangsformer og perspektiver*”. Kunnskapsløftet har kun virket i noen få år og er derfor såpass ny at det ikke finnes undersøkelser om tegnspråkundervisning basert på denne planen. Men tegnspråket som undervisningsfag skal videreføres, og det legges større vekt på tospråklighet og ferdigheter i å kunne beherske begge språk like godt. Det står videre at tegnspråk skal være grunnleggende fag for læring og kunnskapstilegnelse og at det er et sentralt fag for kommunikasjon, kulturforståelse, danning og identitetsutvikling (Udir 2006).

3.11 Læreplanen i tegnspråk for den videregående skole

I den videregående skole kom læreplanen for *Tegnspråk som førstespråk* inn med *Læreplanverket for den videregående skole* (1994), heretter kalt R94, og er videreført i læreplanen for tegnspråk i grunnskolen som ble innført 01.08.97. Planen inngår som en del av *Læreplanverket for den videregående skole (R94)* og har en egen del der læremålene for tegnspråket er innarbeidet. Planen legger til grunn at opplæring i tegnspråk som førstespråk og norsk sammen skal gi den faglige kompetansen og funksjonelle tospråklighet som er nødvendig for videre utdanning, yrkesliv og fritid. I planen må fagene derfor sees i sammenheng med de enkelte opplæringstrinn i den videregående skole ([http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/se Fellesfag allmenne fag, Tegnspråk som førstespråk](http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/se/Fellesfag%20allmenne%20fag,%20Tegnspr%C3%A5k%20som%20f%C3%B8rstespr%C3%A5k)). Læreplanen beskriver på samme måte som L97 at tegnspråk er et grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfag for elever med tegnspråk som førstespråk. Tegnspråk skal gi elevene mulighet for å kommunisere med andre døve samt være et redskap for læring og kompetanseutvikling (R94). Elevenes førstespråk, tegnspråk, er en viktig forutsetning for elevenes evne til å uttrykke egne tanker og følelser samt gi læring. Gjennom tegnspråk skal eleven kunne få en forståelse for sin personlige og kulturelle identitet. Det skal også gi eleven mulighet til å orientere seg i samfunnet. Videre skal eleven få innblikk i kultur, språk, litteratur og samfunn. De skal også kunne se linjene i utviklingen og sette dette i sammenheng med hvordan døves kultur står i det større kulturfellesskapet. Det var med andre ord store ambisjoner for tegnspråkfaget i R94. De spesifikke fagmålene innenfor hvert område følger stort sett de kravene som er satt for faget i grunnskolen, men man krever et mye høyere presisjonsnivå på det grammatikalske planet og det språklige uttrykket. Man skal kjenne til flere sjangere enn i grunnskolen og kunne uttrykke seg på de forskjellige sjangrene. Det skal også legges vekt på tverrfaglig samarbeid og faglig integrering der det er naturlig å jobbe med den samme typen stoff og

tema som man jobber med i tegnspråkundervisningen. Læreplanen sier videre at tegnspråk som førstespråk er et felles allment fag for alle studieretninger. I yrkesfagene skal det gis 150 årstimer i tegnspråk fordelt på modulene 1 (grunnkurs) og 2 (videregående kurs). I studieretningsfagene ble det gitt 412 årstimer. Alle de 4 modulene må bestå for å få godkjent studiekompetanse. Dette tilsvarte det timetallet man fikk i samisk som første - og andrespråk og finsk som andrespråk (R94). I Kunnskapsløftet er måten faget er satt opp på i den videregående skolen stort sett det samme og fagmålene ser nokså like ut for de som settes for grunnskolen, med en felles beskrivelse av formålet for faget i innledningen av planen. Men man har selvsagt større krav når det gjelder forståelse og kunnskap i faget enn det som kreves i grunnskolen. Planen ligner litt på R94, men har redusert timetall i forhold til R94. Kravene i timetall for yrkesfagene er redusert til 56 årstimer, mens kravet i studieforberedende utdanningsprogram er 75 årstimer. Tallene er fordelt på muntlig del og tekstsapingsdel, Kunnskapsløftet (2006). Dette er tall som viser at antall undervisningstimer i faget er vesentlig redusert i forhold til R94. Brukerorganisasjonen Norges Døveforbund, heretter kalt NDF, deltok i et møte tilknyttet utarbeidelsen av Læreplanen. Her ble det besluttet med brukerorganisasjonens medvirkning at tallet skulle reduseres uten at det ble oppgitt noen faglig begrunnelse. Dette er et forhold som jeg kommer til å drøfte nærmere i analysen av intervjumaterialet nedenfor. Jeg nøyer meg her med å si at antall timer og spesielt det at tallet går ned i forbindelse med undervisning i tegnspråk, trolig påvirker kvaliteten i undervisningen både for eleven som mottar undervisning i faget, og læreren som har ansvar for å gi denne undervisningen. Det være seg ren undervisningstid som eleven mottar i faget og den tiden som er satt av til forberedelsestid for læreren. Faget vil bli forringet hvis man ikke får dekket dette opp på en annen måte som kompenserer for tapet av undervisningstimer.

3.12 Læreplanen i norsk i grunnskolen for elever med tegnspråk

På samme måten som tegnspråk har en egen læreplan er det en tilsvarende plan for *Norsk for døve*. Denne planen legger vekt på at elevene skal lære seg tegnspråk og norsk, fordi de lever i et samfunn der det meste som finnes av informasjon blir gjengitt på norsk (Ohna et al., 2003). I en evalueringsrapport som ble gjort av reform 97 (Ohna et al., 2003) understrekes det helt tydelig at norsk er viktig ferdighetsfag og faget har hovedansvaret for at døve er delaktige i kulturen og verdiene storsamfunnet formidler gjennom det skrevne ord. Det samme er tilfelle når det gjelder den nye læreplanen Kunnskapsløftet. Her står det at:

"Norsk for døve og sterkt tunghørte er et sentralt fag for utvikling av kommunikative og formelle språkferdigheter og for kunnskapstilegnelse.(..) Sammen med faget norsk tegnspråk skal norskfaget legge grunnlaget for kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling."

Kunnskapsløftet (2006) (<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650>). Dette er formålet med faget norsk for døve og sterkt tunghørte. Videre sier Kunnskapsløftet at kompetansemålene for faget er: "å lytte til, avlese og gjenkjenne en del alminnelige slanguttrykk og ungdomsspråk" (Kunnskapsløftet (2006)

<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650>). Dette er kompetansemål gjeldende for 8.

- 10. årstrinn. Denne delen av kompetansemålene må delvis være et svar på den kritikk som kom fra Elisabeth Engen (1999) i hennes gjennomgang av norskfaget i læreplanen. Hun sier der at reform 97-planen ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for å unytte hørselsresten hos den døve eleven, fordi, som hun sier, " ... som tidligere nevnt er det sentralt å lære auditivt - artikulatorkode for å bli en dyktig leser" (Engen, 1999, s. 12). Men det kan også være beregnet på den gruppen jeg tidligere har definert som tunghørte og som har hørselsrest igjen, men likevel faller inn under Opplæringsloven § 2–6 (1998) og har rett på opplæring etter de særskilte læreplanene i bl.a. norsk og tegnspråk (Helgestad 2006). Videre sier den at man ønsker å legge vekt på "å oppfatte innhold og informasjon i visualiserte tekster og gjengi på norsk eller tegnspråk" (Kunnskapsløftet, 2006.

<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650>). Her blir den tospråklige delen spesifikt nevnt. Men uten å si hvordan dette skal foregå. Det står bare å "gjengi på norsk eller tegnspråk." Ingenting om vektlegging av disse. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere i min fremstilling. Alle disse kompetansemålene er hentet fra den muntlige delen av norskfaget. Når det gjelder den skriftlige delen av faget sies det bl.a. at faget skal hjelpe eleven til å benytte ulike lesestrategier for å kunne forstå innhold og budskap. Her ligger det en stor utfordring, når man ut fra tidligere forskning vet at mange døve og sterkt tunghørte sliter med lesevansker. Når det gjelder skriftlige fremstillinger sier læreplanen at man skal lære elevene å uttrykke seg med presisjon og sammenheng, samt at man skal benytte seg av et variert og nyansert ordforråd. Her er det også en utfordring fordi man ikke har sagt hva slags presisjon man snakker om. Er det gode grammatikalske ferdigheter eller er det andre ting enn grammatikk man er opptatt av? Det er ikke klart hva man ønsker og hva siktemålet er med denne sentensen. Det ser ut til at det blir skolens og lærerens oppgave å definere hva som er hva her, noe som blir enda mer åpenbart når man leser det siste punktet under kompetansemålene: "bruke ulike strategier for å lære seg norsk". (Kunnskapsløftet, 2006.

<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650&visning=5>) Her må man spørre seg: Hvilke

strategier menes her og skal eleven lage egne strategier for å lære seg norsk? I den delen av Kunnskapsløftet som tar for seg grunnleggende ferdigheter sier den at: ” Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget for døve og sterkt tunghørte, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år”. (Kunnskapsløftet, 2006. <http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650&visning=4>) Videre legges det vekt på at siden tekst forekommer stadig mer og mer i samfunnet, ikke minst gjennom ny teknologi i det digitale mediet, kreves det stadig større kunnskaper i skriftspråket. I den første delen, når den beskriver ferdighetskravene, står det at skriftspråket også er et ansvarsområde for døve og sterkt tunghørte. Det kan se ut som, implisitt, at det tidligere ikke har vært et ansvarsområde for lærerne i norskfaget. Dette er en unødvendig presisering siden man må anta at de tidligere læreplanene har vært opptatt av dette ettersom norskfaget alltid har hatt en sterk forankring i undervisningen i norsk skole. Det er med andre ord et krav alle læreplaner har hatt med når døves språkferdigheter i skriftspråket har blitt beskrevet. I for eksempel L97 står det; ”Å skrive er en viktig måte å lære norsk på.” (L97, 1996, s. 11). Det ser ut til at den nåværende læreplanen er enda tydeligere i forhold til kompetansemålene elevene skal oppnå i ferdighetene knyttet til skriftlige fremstillinger enn det som tidligere har vært tilfelle. I den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, understrekes det at eleven skal kunne skrive i ulike sjangre, både skjønnlitterære tekster og sakprosa på hovedmålet. Videre sier kompetansemålene at eleven skal kunne uttrykke seg presist og kunne fremstille sammenhengende tekster samt uttrykke seg med et variert ordforråd og med ulike setningskonstruksjoner (Kunnskapsløftet, 2006). Med andre ord legges det betydelige krav til den skriftlige fremstillingen av tekster. Dette betyr at de som underviser i faget må ha gode kunnskaper i det skriftlige språket, samt ha gode kunnskaper om tegnspråk for å kunne formidle til elevene de redskapene og metodene som trengs for å oppnå gode ferdigheter i skriftspråket. Noe som samsvarer godt med bl.a. forskningen til David A. Stewart og Thomas N. Kluwin (2001), som legger stor vekt på at døve elever jobber med skriftlige tekster. Men det er grunn til å minne om innvendingen som kom i Ohna et al. (2003) sin studie i forbindelse med evalueringen av Reform 97, der de påpeker at det er viktig å ha et nært samarbeid mellom norsklæreren og tegnspråklæreren for at den kontrastive undervisningen skal fungere. Slikt samarbeid er ikke eksplisitt nevnt i læreplanen *Kunnskapsløftet*. Det er heller ikke satt av tid til dette i det totale timetallet til læreren i henholdsvis norsk og tegnspråk, det står kun at læreplanen må sees i sammenheng med norsk tegnspråk (Kunnskapsløftet, 2006) Men i Veilederen for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2009) vises det til at elever som har fått et vedtak på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5–1 (1998) skal ha en individuell opplæringsplan

hvor det skal fremgå hvordan samarbeidet mellom lærere og andre involverte skal foregå. Denne planen skal evalueres hvert halvår og i evalueringen skal det fremgå hvordan dette samarbeidet har fungert for denne konkrete eleven.

3.13 Læreplanen i videregående skole, norsk for elever med tegnspråk

I R94 der planen for *Norsk for elever med tegnspråk som førstespråk* er beskrevet, står det samme formålet fast som de gjør for tegnspråk. Foruten at faget er et allment fag for alle elever som leser tegnspråk som førstespråk bestreber man seg på at opplæringen i norsk og tegnspråk til sammen skal gi eleven en funksjonell tospråklighet, og det faglige grunnlaget som er nødvendig for å få kompetanse til utdanning, yrkesliv og fritid. Mye av de samme målene som man satte for tegnspråk i R94 går igjen her. I læreplanen legges det vekt på at språket skal bidra til allmenndannelse og det skal være holdningsskapende for elevene. Faget skal også være et viktig redskapsfag og skal ha en støttefunksjon for de andre fagene.

Norskfaget skal gi innsikt i litterære tradisjoner i Norge, og også i andre land.

Språkkompetanse er en annen viktig del av faget og viktig for å kunne delta i samfunnet.

Gjennom den kompetansen vil elevene kunne forstå verden og kunne reflektere, dele erfaringer og opplevelser med andre. Elevene skal gjennom gode litteraturopplevelser få glede av litteratur og få bekreftet og bearbeidet egne livserfaringer. I følge læreplanen er lesing viktig for den språklige utviklingen (R94, 1994). Man finner noe av det samme igjen i Kunnskapsløftet (2006). Her legges det stor vekt på kulturarven, og de tekstene man møter gjennom norskfaget skal oppmuntre elevene til å delta som kommunikative aktører i samfunnet i møte med den levende tradisjon som kulturarven er. I Kunnskapsløftet snakker man om et utvidet tekstbegrep der tekster blir forstått som skriftlige, muntlige, sammensatte tekster, bestående av skrift, lyd, tegnspråk og bilder (fotografier, malerier osv). Dette er felles for planene for grunnskolen og for den videregående skolen både i den studieforberedende linjen og den yrkesfaglige linjen (begge fra Kunnskapsløftet, 2006). Et annet felles trekk finner man i den muntlige delen der det står i begge planenes kompetansemål at eleven skal kunne: *"avlese og benytte et ordforråd som dekker ulike emner og fag"* (Kunnskapsløftet, 2006.<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650&visning=5&sortering=2&kmsid=999658>). Den eneste forskjellen man finner i den videregående skolens kompetansemål er at man i setningen har benyttet å *"lytte til"*, mens det for 10. trinn bruker ordet *"avlese"*.

Dette er et av mange emner som ligner på hverandre. I undervisningen skal det legges vekt på

hovedtrekkene i den norske språkhistorien og forholdet mellom norsk og tegnspråk. Det siste elementet som er nevnt har stor påvirkning på hvordan faget norsk og faget tegnspråk henger sammen for å kunne få en funksjonell tospråklighet, noe som også R94 legger opp til. Det er lagt til en setning under punktet **språk** der det står at: *"Etter individuelle forutsetninger bør stemmen brukes i tillegg til tegnspråk der dette er naturlig."* (R94, 1994).

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/).

I Kunnskapsløftet er det i stedet lagt inn en sentens der det sies at faget norsk skal legge til rette for at *"den enkelte elevs språk og tekstkompetanse ut fra elevens forutsetninger med hensyn til språk, auditiv oppfattelse, kommunikative strategier og utnyttelse av hørselsteknisk utstyr."* (Kunnskapsløftet, 2006).

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650>). Det sies ikke eksplisitt her at stemmen til eleven skal brukes sammen med tegnspråk, men nevner i stedet forskjellige typer kommunikative ferdigheter som eleven skal utnytte. Det betyr at man skal nytte forskjellige kombinasjoner av tegnspråk, stemme og "tegn-som-støtte-til-tale" m.m. i undervisningen. Dette momentet drøftes senere i denne fremstillingen. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er stort sett de samme som i R94, men omfanget i den studieforberedende delen er noe utvidet i forhold til R94 både når det gjelder muntlige og skriftlige tekster. Ellers er planene nokså identitetiske. Et viktig poeng her er at timetallet er høyere i norskfaget enn tegnspråk. Det er satt av 113 årstimer til Vg1, 112 årstimer til Vg2 og 168 timer på det siste trinnet, Vg3. Mens tegnspråk har 75 årstimer i studieforberedende del og 56 årstimer på yrkesfaglig del på alle trinnene. Ellers er det som påpekt mange felles trekk ved norskfaget for grunnskolens 10. trinn og 1. trinnet i den videregående skole bl.a. med hensyn til fagets mål, nemlig å få en funksjonell tospråklig undervisning. Selv om kompetansemålene er mye mer utvidet og kravene er større på det 1. trinnet i videregående skole enn grunnskolens 10. trinn er det mange felles trekk i planene.

3.14 Lese- og skrivevansker hos døve

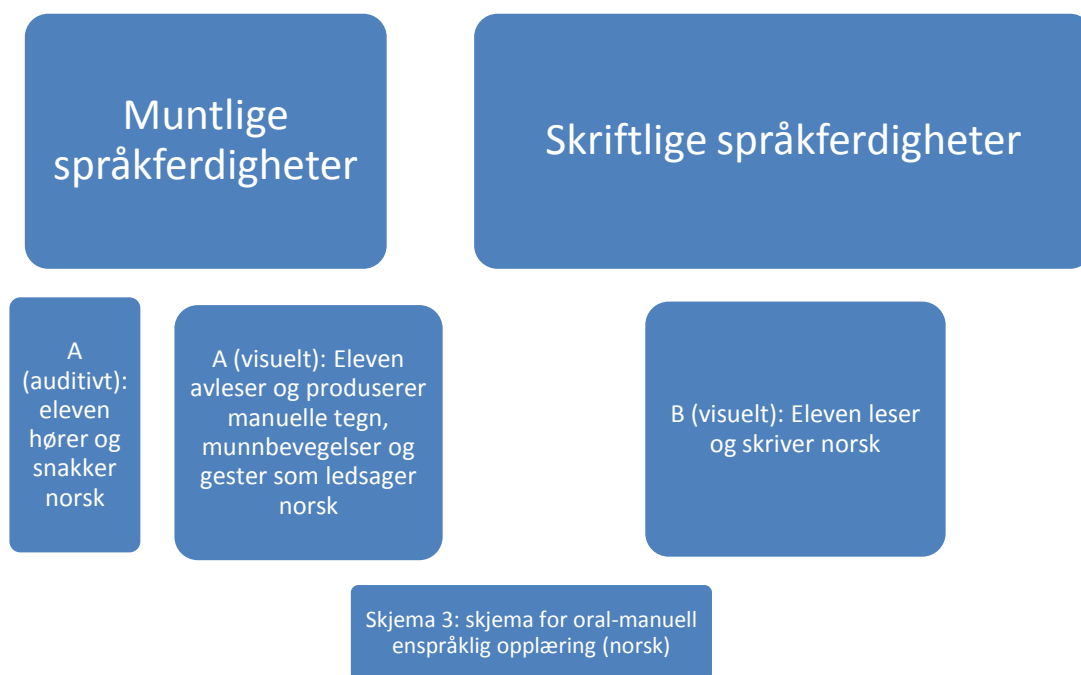
Det har gjennom de siste årene vært forsket på hvordan lese og skriveferdigheter er for hørselshemmede. Her i Norge har flere forskningsprosjekter på lese- og skriveferdighetene vist en stor overvekt av elever som sliter med lesing og skriving blant gruppen elever med høygradig hørselstap (se bl.a. Arnesen et al., 2002). I Arnesen et al. (2002) beskrives gruppen døve som en lesesvak gruppe som etter endt 9-åring skolegang har et gjennomsnittlig lesenivå på linje med hørende 9-åringer. Andre norske undersøkelser indikerer det samme, bl.a.

Elvemo (2003) peker på at døve barn kan få store lesevansker. I USA viser flere tilsvarende undersøkelser det samme, enten at leseferdighetene er dårligere eller at den er forsinket (se Paul, 1998; Schirmer, 2000; Schirmer og Williams, 2003; Marschark og Wauters, 2008). Denne forsinkelsen skyldes at døve barn ikke har den fordelen som hørende barn har, nemlig at de kan lære det grafiske systemet på basis av et fullt utviklet fonetisk system som de har opparbeidet seg igjennom oppveksten (Moores, 1996). Noen forskere har sett på hvordan døve elever utvikler ferdigheter i det som kalles "*metalinguistic awareness*", altså evnen til å forstå språkets ulike lag og rette opp språklige feil som de gjør når de både snakker (tegner) og leser. Denne ferdigheten ser ut til å følge den samme språklige utviklingen som hørende, men er noe forsinket (Schirmer, 2000). Olsholt og Falkenbergs undersøkelser fra sent på 80-tallet viser at hos voksne døve er leseferdighetene på nivå med det som er gjennomsnittet for hørende 7.klasseelever (Olsholt og Falkenberg, 1988). Videre vises det til at dette gjelder gruppen døve som ikke har tilgang til talespråk og at store deler av denne forskningen det er referert til her stammer fra 1960 og 1970- årene (Arnesen et al., 2002). Det finnes nyere forskning av bl.a. Peter V. Paul (2003) som hevder at et av de problemene de døve elevene sliter mest med i tekstbaserte tester er ordgjenkjenning ved at de mangler strategier for å stave ord de ikke kjenner. Dette blir støttet av den norske undersøkelsen av Arnesen et al. (2002), som sier at alt for få elever har aldersadekvat avkoding av ord og strategier for avkoding av ord de ikke kjenner. De ligger etter hørende elever i samme alder. Det er laget få undersøkelser på skriveferdigheter hos døve, men det ser ut til å være en nær sammenheng mellom dårlige leseferdigheter og evner til å formulere seg skriftlig (Arnesen et al., 2002).

3.15 Hva skaper gode leseferdigheter?

Hva slags betingelser må til for å skape gode leseferdigheter hos døve? Cummins (2006) viser til undersøkelser gjort i USA hvor det er en sterk sammenheng mellom gode ferdigheter i ASL (american sign language) og ferdigheter i lesing/skriving. Den samme konklusjonen er gitt i en større nederlandsk undersøkelse, her konkluderte man med at det var en god og sterk korrelasjon mellom gode ferdigheter i tegnspråk og gode leseferdigheter (Hermans et al., 2008). Noen tester gjort i USA tyder på at relasjonen mellom det manuelle alfabetet (enhånds alfabetet) og de grafiske tegnene er større visuelt sett enn det talte og skrevne språket (Moores, 1996). I den nederlandske undersøkelsen det er referert til ovenfor sies det at de elevene som foretrekker å bruke nederlandsk tegnspråk (SLN) skårer høyere på ordvokabular-tester, altså tester av nederlandske ord, enn de som ikke bruker SLN. Den samme gruppen

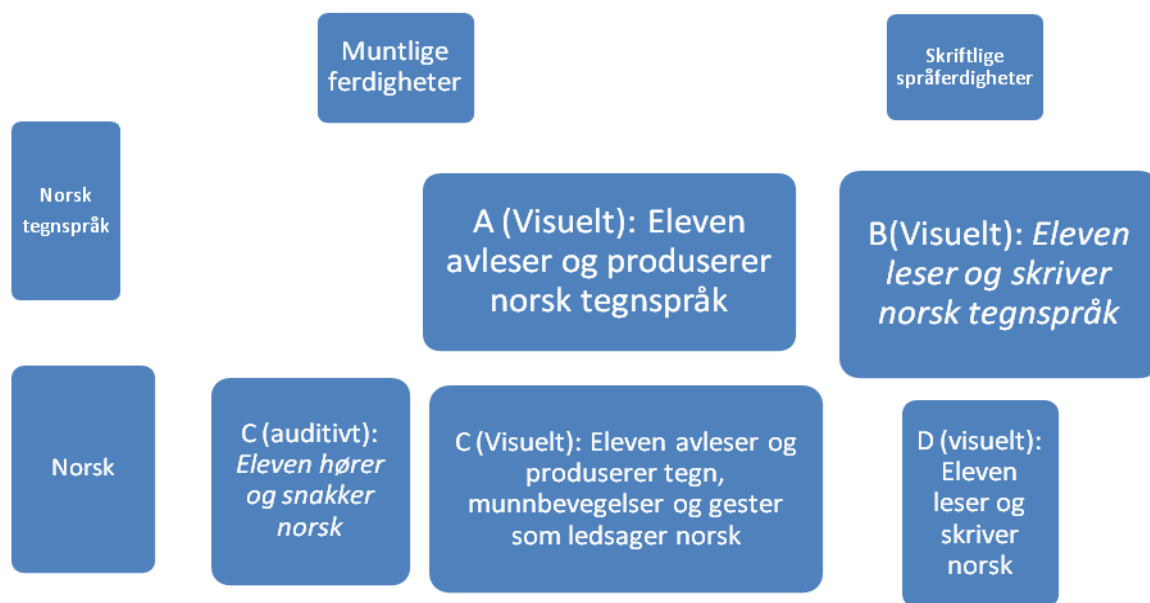
døve elever med høy skåre i nederlandske ord, skåret også høyere på tegnspråk vokabularet (Hermans et al., 2008). I Cummins (2006) sine studier indikerer han at også barn med CI hadde godt utbytte av tospråklig opplæring og fikk gode resultater med hensyn til lese og skriveferdigheter ved å ha gode tegnspråkferdigheter. Det samme ser ut til å være tilfelle for land som hadde innført tospråklig undervisning i Norden, bl.a. Sverige og Danmark. I de to sistnevnte landene ble det gjort enkeltundersøkelser som tydet på at døve elever kunne oppnå gode leseferdigheter hvis de hadde fått en god tospråklig opplæring (Arnesen et al., 2002). Bakgrunnen er at døve elever som har gode tegnspråkferdigheter bruker dette kontrastivt, der de overfører allmenne kognitive og begrepsferdigheter til andrespråket (Arnesen et al., 2002). En leseopplæringsmodell kan illustrere dette godt ved figuren under. Figuren er hentet fra Arnfinn Vonens (2006) artikkel om leseopplæring for døve i tidsskriftet Logopedi. Denne modellen viser hva enspråklig leseopplæring legger vekt på i motsetning til tospråklig leseopplæring.



I denne figuren ser man det man kaller for enspråklig oral opplæring. Dette er at man forsøker å gjøre muntlige språkferdigheter mer oppnåelig for døve, ved å visualisere språket i et gestuelt-visuelt medium som norsk tegnspråk. Her forsøker man å overføre en morfembasert visualisering med et tegn for hvert talte ord eller skrevne morfem (Vonen, 2006). I Norge har man forsøkt å konstruere en språklig tegnspråkvariant som ligger så nær norsk som mulig. Dette blir ofte omtalt som *"tegnspråknorsk"* (Vogt-Svendsen 1983). Denne varianten har

ikke fått stor utbredelse. Samtidig er det andre former av tegnspråk som skal visualisere det talte språket, som er mer brukt. Dette er blandingsformer av tegnspråk eller pidginspråk (Vonen, 1997) som skal representere begge språkformene. Men siden grammatikken er så forskjellig, blir det kun representasjoner av de blandingsformene og ikke en ren språkform. Dette fordi de ikke har en ren grammatikk fra en av språkformene, men har tilpasset seg begge formene (Malmquist og Mosand, 1996). Et annet eksempel på varianter er tegn-som-støtte til tale (TSS) som også er en blandingsform mellom tale og tegn. Denne formen brukes som oftest i samtale mellom hørende og døve. Der den hørende ikke er helt trygg på bruken av tegnspråk (Malmquist og Mosand, 1996). Hovedproblemet for døve er ikke ordavkodning fordi de kjenner alfabetet godt gjennom håndalfabetet når de starter på skolen. Derimot er et av hovedproblemene ordforrådet og syntaksen i det skriftlige mediet. Som tidligere nevnt bruker dårlige lesere høyfrekvente ord og svært enkel eller feil syntaks når de skriver. For å kunne oppnå gode skriveferdigheter må elevene ha et skikkelig språkgrunnlag, for døve er det tegnspråk (jfr. Hermans et al., 2008 og Paul, 1998). Debatten om enspråklighet og tospråklighet er ganske parallell til det tokulturelle (språklige) hørende opplever knyttet til om de skal ha morsmåloppfølging eller ikke for å kunne integreres i Norge og kunne lære seg norsk (Bull og Lindgren, 2008). I leseopplæringen opererer man med begrepene Bottom-up-modeller (syntetiske modeller) og Top-down-modeller (analytiske modeller) eller kombinasjoner av disse (Webster, 1986). Enspråklige modeller som ikke bruker tegn, som er en ren oral opplæring, har ofte et sterkt innslag av bottom-up, altså syntetisk tilnærming til leseopplæringen. Her leser eleven ord for ord, der de legger stor vekt på korrekt uttale av lydene. Denne ensidige vekten på korrekt uttale av hver enkel lyd gjør at man får en *"leseuttale"* av ordene. Dette kan gå på bekostning av forståelsen av helheten av teksten eleven leser, mens man i enspråklige leseopplæringsmodeller med fokus på visualisert tale ved hjelp av tegn, har større innslag av top-down, altså en analytisk tilnærming til teksten (Vonen, 2006). Dette får betydning for helheten av teksten og hvordan man leser og forstår teksten. Begge eksemplene ovenfor er tatt fra miljøer som ikke har et tegnspråkmiljø og heller ikke møter leseopplæringen gjennom sitt lokale tegnspråk. I en tospråklig opplæring er situasjonen annerledes.

I en tospråklig opplæring blir modellen som følger:



En døv elev med tegnspråklige ferdigheter, med døve foreldre og med tegnspråkferdigheter som sine jevnaldrende, vil i utgangspunktet ikke skille seg ut i forhold til en hørende elev som med sine jevnaldrende vil snakke et fremmed språk i tillegg til majoritetsspråket. Begge vil arbeide mot samme mål, nemlig skriftlig og muntlig norsk. Men en døv elev kan ikke gå gjennom felt C. Han har pga sin hørselsnedsettelse ingen mulighet til å høre og snakke norsk som en hørende med et andrespråk vil kunne gjøre. Han har ikke denne "fordelen". Selv om en døv elev har gode ferdigheter i norsk tegnspråk kan eleven risikere å få det Vonen (2006) kaller "*språkdrukning*" når han skal lære seg det norske skriftspråket. Men det er, som vi har sett ovenfor, ikke noe som utelukker at eleven kan kompensere for dette "tapet" gjennom et godt tegnspråklig grunnlag. Slik Hermans et al. (2008) og Paul (1998) viser er gode tegnspråkferdigheter et gode når eleven skal ta til seg et skriftspråk. Tegnspråket hjelper eleven som overføringskanal til skriftspråket gjennom allmennkunnskapene som det tilegner seg gjennom tegnspråket (Arnesen et al., 2002). Dette hjelper eleven til å kunne bruke språkkunnskapene det har tilegnet seg gjennom tegnspråk i tilegnelsen av skriftspråket. Det er ingen utbredt bruk av noen skriftlig form av tegnspråk i Norge, som kanskje kunne hjulpet eleven enda mer i overføringsverdien fra tegnspråk til skriftspråk. Men Vonen (2006) nevner et eksempel fra Nicaragua der elevene lærer både tegnspråk med et skriftspråk på nicaraguansk tegnspråk (SignWriting) og spansk som er majoritetsspråkets skriftspråk. Denne kombinasjonen gjør at elevene kan nyttiggjøre seg tegnspråket som skriftspråklig visualisering av sitt eget språk, tegnspråk, og dermed står nærmere skriftbildet slik det utspiller seg i majoritetsspråket spansk (jfr. modellen ovenfor). På den måten får eleven

tilgang fra felt A til D, og risikerer ikke ”språkdrukning”. I norsk skole har man brukt en god del parafrasering (høytlesing) i tospråklige klasser, der man visualiserer morfemene og grafemene for å bøte på tapet som hørselsnedsettelsen gjør i forhold til lesing og skriving (Schröder og Vonen, 2008). Denne fremgangsmåten er vel den nærmeste døve elever kommer fra overgangen fra felt A til D. Men det er gode grunner for å si at det er en kobling mellom gode ferdigheter i tegnspråk og lese- og skriveferdigheter hos døve barn (Prinz et al., 2000, Arnesen et al., 2002, Hermans et al., 2008). Et annet viktig moment er at gode lesere også er personer med gode kommunikative ferdigheter. Det ser ut til å være en sammenheng mellom gode kommunikative ferdigheter og gode leseferdigheter. Denne oppfattelsen støttes av noen undersøkelser på dette området (Se bl.a. Zahl, 2009). Dette sammen med fonologisk og artikulatorisk bevissthet er viktige faktorer for å kunne bli gode lesere (Lillo-Martin, 1997b). Dette er momenter jeg kommer tilbake til nedenfor.

4. Metode

I dette forskningsarbeidet vil jeg legge til grunn Grounded theory (Strauss & Corbin, 1990), heretter forkortet til GT, som metodisk utgangspunkt for min undersøkelse. Bakgrunnen for valg av GT skyldes at jeg i mine undersøkelser ønsker å lage kategorier basert på informantene. Mer spesifikt vil dette være et case studium med en evalueringsdesign (Yin, 2003), der jeg velger å ha med i alt 7 informanter, derav to elever som har ulike utgangspunkt for å tilegne seg tospråklighet. Her definert som norsk lesing og skriving, og norsk tegnspråk. Denne innsnevringen av definisjonen er valgt fordi døve ikke kan oppfatte talt språk i vanlig forstand. Jfr definisjonen for hørselen gitt ovenfor, krever oppfattelse av tale en så stor hørselsrest, at de fleste som faller inn under kategoriene sterkt tunghørt eller døv ikke vil oppfatte talt stemme, og heller ikke få med seg hele lydbildet slik at de kan oppfatte tale på samme måte som hørende personer. I tillegg er det primært lese- og skriveferdighetene samt tegnspråkkunnskapene jeg vil fokusere på, og da faller de andre delene av norskfaget ut. Den ene eleven er integrert i vanlig videregående skole for hørende og den andre eleven går i skole spesielt tilrettelagt for hørselshemmede (knutepunktskole). Jeg bruker dybdeintervju som undersøkelsesform. En kvalitativ undersøkelse med dybdeintervjuer som innsamlingsmetode av data til dette prosjektet, er en metode som i mye større grad er tilpasset mulighetene for å få med flere variabler ved hjelp av få enheter (Befring, 2002), i motsetning til kvantitative metoder som operer med mange informanter, enheter, men med få variabler. I en kvantitativ undersøkelse vil man ikke i samme grad kunne ta høyde for informasjonen som hver enkelt deltager i undersøkelsen bidrar med. Et dybdeintervju har i utgangspunktet mange variabler som kan innbakes i undersøkelsen gjennom åpne og lukkede spørsmål. I form vil ofte et dybdeintervju forholde til seg åpne spørsmål fordi man da gir informantene muligheten til formulere egne svar og gi et mer fyllestgjørende svar enn for eksempel en stor kvantitativ undersøkelse med mange informanter vil kunne gjøre (Yin, 2003). En stor kvantitativ undersøkelse i for eksempel Survey design (se mer Survey-design hos de Vaus, 2002) ville kunne gi et stort ”overblikksbilde” med flere elever i populasjonen, og dermed sikre et bedre grunnlag for å kunne si noe om sammenhenger statistisk i populasjonen av elever som bruker norsk tegnspråk og får lese- og skriveopplæring etter Opplæringsloven § 2-6 og § 3-9 (1998). I min undersøkelse vil det ikke være mulig å få mange nok informanter til å gjennomføre en god kvantitativ undersøkelse (Befring, 2002). Det er lite sannsynlig at dette prosjektet kunne samle sammen nok informanter til at undersøkelsen ville være valid, gitt at informantgrunnlaget som denne forskeren kunne samle er for lite til at man kunne fått et godt

grunnlag for et slikt prosjekt. Pr nå regner man med at det er ca 5000 brukere av norsk tegnspråk, og det er enda færre brukere i den alderskategorien jeg har valgt å konsentrere meg om. Dessuten vil en kvantitativ undersøkelse ikke i samme grad kunne fange opp hver enkelt informants muligheter for å uttrykke egne meninger og oppfatninger. Dette vil man i mye større grad gjøre med en kvalitativ undersøkelse der man kan ha med mange variabler, men på den annen side må begrense antall informanter (Yin, 2003). Kvalitative metoder har mange innfallsvinkler og fanger et stort spekter av metoder for å undersøke et tema eller et problem. Patton (1987) deler kvalitative metoder inn i tre hovedtyper for innsamling av datamaterialet: *"..(1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observations; and (3) written documents, including such sources as open-ended written item as questionnaires, personal diaries and program records."* (Patton, 1987, s. 7) En tilsvarende oppregning finner man hos Holter (2002). De deler ikke dette opp i tre kategorier, slik som Patton (1987) velger å gjøre, men samler i stedet alt under en felles kategori med noen tilføyelser der de beskriver de ulike innsamlingsmetodene som brukes i en kvalitativ analyse. Her beskrives de ulike innsamlingsmetodene av data som feltnotater, dagbøker, kasusbeskrivelser, biografiske notater, brev eller samtaleopptak (Holter, 2002). Begge måtene å kategorisere metodene for å samle inn data på er sammenfallende. I min undersøkelse vil jeg bruke intervju som datainnsamlingsmetode, i motsetning til observasjon, fordi det ofte er forskjell på det et menneske gjør og det de sier at de gjør. I observasjoner får man sett hva som skjer i et klasserom, i samspill mellom lærer og elev og elev til elev. Mens et intervju vil gi et større grunnlag for hva lærer ønsker skal skje i klasserommet og eleven får uttrykt fritt hvordan eleven opplever denne undervisningen. Man får med andre ord tak i opplevelsedimensjonen til lærer og elev (Dalen, 2004). Som bakgrunnsmateriale vil jeg bruke skriftlig materiale fra andre tilsvarende undersøkelser og forskningsprosjekter. I samfunnsforskning og spesielt i kvalitative metoder, er den vanligste måten for datainnsamling og analyse det man kaller en kategoribasert analyse. Det vil si at man finner frem til kategorier i form av prosesser, begivenheter eller adferdsmåter som er enten betydningsfulle eller går igjen i intervju-materialet for å finne sammenhenger i forskningsmaterialet (Holter, 2002). Jeg ønsker å se etter sammenhenger gjennom de intervjuene jeg foretar og finne betydningsfulle utsagn fra informantene som kan si noe om hvordan elevene og lærerne opplever at tilbudet som skal gis etter § 2–6 og § 3-9 i Opplæringsloven (1998) og i Kunnskapsløftet (2006) samsvarer med det faktiske tilbudet elevene får. Dette blir metodisk forstått, et studium i hvordan man forstår kunnskapsløftet og opplæringsloven sett i sammenheng med tilbudet som faktisk gis av lærere og skole til elevene. Det er i stor grad en brukerundersøkelse som vil bli brukt i denne

evalueringsstudien. Her vil man spørre brukerne selv om hvordan tilbudet i tegnspråk og lesing/skriving er for aldersgruppen. Denne typen evalueringsstudier er ikke implementert av beslutningstakerne, men er styrt av et behov for å undersøke hvordan de ulike delene av Kunnskapsløftet blir ivaretatt på skolene (Sverdrup, 2002).

4.1 Grounded Theory

Jeg beskrev noen metodiske grep jeg har valgt å bruke i denne fremstillingen, og et av grepene er GT. Hva er da GT? Hva slags teoretisk grunnlag bygger denne metodiske forståelsen på? Her skal jeg i grove trekk gjengi hva teorien bygger på og så implementere min forståelse og bruk i min oppgave. I følge Strauss & Corbin (1990. s. 23) er GT *"one that is inductively derived from the study of the phenomenon its represents."* Metoden bygger på at man samler inn data om et fenomen, verifiserer fenomenets art gjennom å samle inn dataene systematisk og analyserer dataene knyttet til fenomenet. Det betyr at datainn-samlingen, analysen og teorien knyttet til fenomenet står i et gjensidig forhold til hverandre. Man begynner ikke med en teori som skal bevises, men starter med å studere et område og bygger så opp en teori på bakgrunn av funnene (Strauss & Corbin, 1990). Teorien er også en holistisk teori. Den skal forsøke å forstå alle de prosessene som skjer i et program eller felt man ønsker å undersøke samt å beskrive disse prosessene etter beste evne (Patton 1987). I følge Strauss & Corbin må en god GT ha oppfylt følgende kriterier for å kunne vise sin anvendelighet overfor et fenomen: *"fit, understanding, generality, and control"* (1990. s.23). Dette er begreper som beskriver hva som gir et godt grunnlag for å forstå fenomenet. At teorien er "fit" betyr at den er trofast til de dagligdagse realitetene man finner fra dataene i det konkrete området man vil undersøke, og at det er samsvar mellom dataene og beskrivelsen. I begrepet "understanding" ligger det at det som beskrives er forståelig og fornuftig for både den som gjør studien og de som praktiserer i feltet som studeres. At teorien muliggjør "generality" betyr at dataene som er presentert er forståelige og kan oversettes til begripbare forestillinger, og at de beskrevne dataene også er abstrakte nok til å kunne ha med alle fasetter og kontekster av fenomenet man forsøker å beskrive. Til slutt må den også kunne ha "control" i forhold til handlinger til fenomenet som beskrives. Undersøkelsen i denne oppgaven er også et evalueringsstudium. I et GT-perspektiv er mitt evalueringsstudium av hvordan opplærings-loven og tegnspråktilbudet blir opplevd av elever og lærere også induktiv, pragmatisk og konkret gjennom de ulike kategoriene som er brukt i analysen av materialet (Patton, 1987). I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan GT brukes *induktivt* for å klargjøre teoretiske begreper

gjennom bruk av intervjuer og observasjoner. Man kan også bruke GT *deduktivt* ved å teste implikasjonene av en teori gjennom intervjuer. I dette tilfelle vil jeg bruke GT som grunnlag for å finne ut om det er mulig å postulere en teori basert på den problemstillingen og på de funn man får i dataene fra kildene. Dette betyr en induktiv utvikling av teori for å finne noen årsaker og sammenhenger i det tilbudet læreplanen setter for lese- og skriveopplæring hos hørselshemmede elever, og se på hva slags sammenhenger det er mellom tilbudet som den trykte læreplanen sier eleven skal få i tegnspråk og i forhold til lesing og skriving. Jeg baserer min undersøkelse på de intervjuer jeg har gjort og ser etter teoristoff i andre undersøkelser gjort på tilsvarende emner. Dette vil være bakgrunnsmateriale for utvikling av teorier knyttet til min undersøkelse. Man legger opp til at intervjuene blir slik Harriet Holter (2002) beskriver i en metodebok om kvalitative metoder at intervju som teknikk er en diskurs, altså en samtale mellom to personer der man bygger på en felles forståelse av språk og kommunikative normer, helt i tråd med hvordan man bygger opp en teoretisk ramme i GT. Etter at rammen i intervjuene er gitt og de er gjennomført gjenstår koding av materialet.

4.2 Koding

Ved valg av GT som metode for analyse av materialet og utvikling av teori er det også viktig å avgjøre hvordan man velger koding av det materialet man har samlet inn, eller for å bruke et uttrykk fra Strauss & Corbin "*Labeling Phenomena*" (1990. s. 63), man setter "merkelapper" på det fenomenet man vil beskrive. *Koding* og *kategorisering* av materialet innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til tekstavsnitt for å kunne identifisere en uttalelse.

Kategorisering er en systematisk konseptualisering av et utsagn som gir mulighet for kvantifisering. Begge begrepene blir brukt om hverandre. Men *koding* er et sentralt begrep i GT, spesielt i forhold til innholdsanalysen og ved datastøttede analyser som til en viss grad vil bli benyttet her. Kodene i GT trenger ikke å være kvantitative slik man finner dem i for eksempel innholdsanalyse (en teknikk basert på å beskrive systematisk det åpenbare innholdet i et utsagn), men er en kvalitativ analyse av relasjoner til andre koder og den kontekst som handlingene skjer i og hva konsekvensene av handlingene fører til (Kvale og Brinkmann, 2009). *Åpen koding* er en måte å gå til kjenne analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsgjøring og kategorisering av data i et intervjumateriale, slik Strauss & Corbin (1990) beskriver det i sin metodebok. Målet med *åpen koding* er å lage kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av intervjupersonen gjennom korte, umiddelbare definisjoner av handlingen eller opplevelsen som beskrives av personen (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved

åpen koding er det viktig at man "*conseptualize*" (Strauss & Corbin, 1990), dvs. å danne seg begreper som man kan bruke i tillegg til å bare beskrive det som skjer. Gjennom dataeksempler prøver man å finne likheter og forskjeller som fører til nye utvelgelser av data, og derigjennom skape nye formuleringer av teoretiske overveielser som fører til at kodingen blir mer fokusert. Neste trinn i kodeprosessen er det som kalles *Aksial koding* som brukes til å belyse en hendelse eller en handlingssekvens. Her prøver man å beskrive situasjonen eller konteksten selve handlingen finner sted innenfor. Det kan være forhold som utløser handlingen knyttet til konkrete reaksjoner i situasjonen og til slutt hva slags konsekvenser dette fikk. Det siste stadiet i kodeprosessen er *selektiv koding* som finner sted når forskeren har funnet kjernekategoriene. Her forsøker man å skape en felles forståelse, en teori som kan samle alle opplysningene til en modell eller teori (evt. modeller og teorier) der alle dataene som er samlet blir oppsummert (Dalen, 2008). Til slutt vil fokuset og analysen gradvis gå over fra en deskriptiv til et mer teoretisk nivå. Kodeprosessen fører til en "metning" av materialet man arbeider med når nye kodinger ikke fører til ny innsikt eller nye fortolkninger (Strauss & Corbin, 1990). Kodingen i denne rapporten vil fokusere på intervjupersonene som kan gi et bilde av hvordan man er tegnspråkbruker i et hørende miljø (integrert skole), tegnspråkbruker i et miljø med tegnspråkbrukere (knutepunktskole), og hvordan lærere og elever opplever læreplanen som er utviklet til dette formålet.

4.3 Intervjuet

I intervjusituasjonen/intervjuprosessen er det brukt en harmonisk og empatisk tilnærming og ikke en aktiv konfronterende intervjuteknikk i møte med informantene. Bakgrunnen for det er at man ønsker en åpen og tillitsfull dialog med informanten (Patton, 1987). Her er tanken at informanten skal føle seg så trygg at vedkommende ikke føler noe press fra intervjueren og dermed har færre barrierer i forhold til å meddele informasjon som kan være interessant for den forskningen intervjueren er opptatt av. Men et problematiserende element kan være at man ved ikke å være aktivt konfronterende, slik den intervjuteknikken er beskrevet hos Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009), er at man ikke får avklart holdninger og tanker som er selvmotsigende i forhold til den informasjonen vedkommende velger å dele med intervjueren. En annen side ved ikke å være aktivt konfronterende er at man ikke i tilstrekkelig grad utfordrer intervjupersonens (informanten) oppfatninger om temaet som tas opp og imøtegår dem. I den harmonisk og empatiske tilnærmingen er ikke dette et viktig del av intervjuet. Her ønsker man i større grad å få intervjupersonen i tale på en slik måte at vedkommende føler at intervjueren er en tillitsperson og på den måten føler seg fri til å uttale

seg fritt i intervjuet. Intervjuerens oppgave er å holde den ”røde tråden” i intervjuet og skape sammenheng i intervjuet. Intervjueren kan gi oppfølgingsspørsmål hvis noe er uklart. Men ikke å konfrontere intervjupersonen med sine egne meninger eller fortsette å ”utsette” intervjupersonen for spørsmål om samme tema selv om det kan være selvmotsigende uttalelser fra intervjupersonen. Dette er akkurat i tråd med GT sin grunntanke, nemlig å la informanten slippe helt og fullt til med sine tanker om temaet som blir presentert gjennom spørsmålene. Et annet moment i en intervjusituasjon, spesielt knyttet til en harmonisk og empatisk tilnærming til intervjupersonen, kan være at selve intervjusituasjonen får et preg av kvasiterapeutiske relasjoner mellom intervjupersonen og intervjueren. Fordi man som lyttende forsker kan forveksles med en situasjon som ligner en terapisisituasjon kan det som er en forskningssituasjon forveksles med noe som ligner terapi, noe de færreste forskere er utdannet til å håndtere. Et intervju kan også føre til en slik åpenhet og intimitet som igjen kan være så forførende at vedkommende intervjuperson kommer i skade for å gi informasjon som vedkommende angrep på i ettertid (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuene er basert på intervjuguider som skal gi en retning for intervjuene. Spørsmålene som er stilt er ikke slik laget at de er lukket og intervjupersonen blir avkrevd ”ja-” eller ”nei-” svar. Man har søkt å ha mest mulig åpne spørsmål, slik at intervjupersonen, i tråd med GT, får mulighet å svare uten andre bindninger enn det som er utgangspunktet for spørsmålet. Ved ikke å binde opp spørsmålene sørger man for at mest mulig informasjon kommer fra informanten og ikke fra forskeren. Spørsmålene er utformet slik at man ønsker å få belyst hvordan eleven opplever skoletilbudet i både tegnspråk og i norsk, samt at man får vite noe om bruk av språkkode i skolesammenheng og hjemme. *Språkform* eller *Språkkode* vil her si ulike språklige uttrykk i form av tale eller tegn der en person gir uttrykk for meninger, tanker og ideer (Martinsen, Nordeng og von Tetzchner, 1985). Når det gjelder intervju av lærerne har spørsmålene vært rettet inn på at man får en oversikt over elevens faglige nivå i de to fagene, samt noe informasjon om betingelsene som undervisningsansvarlig jobbet under i den fagavdelingen de var ansvarlig for. Derfor blir begge faglærerne intervjuet. Når fagperson ikke kunne oppdrives i et av fagene, søkte man andre kilder som for eksempel tidligere faglærer for å finne opplysninger om det samme. Ved intervjuene som er brukt i denne undersøkelsen er det teknisk løst ved å bruke videoopptak, der alle intervjuene er gjort med enten ett eller to kamera alt avhengig av om intervjupersonene var tegnspråkbrukere eller ikke. I starten valgte man å bruke to kameraer for å få med både intervjuer og intervjuperson som brukte tegnspråk. Men valget av antall kamera hadde også en praktisk side. Fordi man ønsket å ha intervjuperson og intervjuer på samme videotape sørget man for å filme intervjuet med et

speil på intervjuer og kamera på intervjuperson. Dette løste man praktisk ved å sette et speil ved siden av intervjupersonen og sette opp kameraet slik at en fikk bilde av både speil og intervjuperson. Så satte man intervjueren slik at denne synes i speilet i filmopptaket (denne ser kameraet i speilet under intervjuet). På denne måten kan man mye lettere se dialogen mellom intervjuperson og intervjuer. Et annet viktig element når det gjaldt de som kun brukte stemme og ikke tegnspråk, var at kun intervjupersonene ble filmet. Dette ble gjort for å unngå å ha flere kameraer inne på samme rom, noe som kan virke forstyrrende på intervjupersonene og dermed skape ekstra distraksjon.

4.4 Intervjuguiden

Spørsmålene i intervjuguiden er utformet slik at de skal få ut mest mulig opplysninger om følgende forhold:

1. Hvilke forutsetninger har skole, lærer, hjem og elev når eleven starter i den videregående skole med hensyn til språk, kunnskaper og interesser
2. Hva slags nåværende tilbud har eleven med bakgrunn i læreplanen, lærerressurser, tolk og faktisk undervisning når eleven går på 1 trinn i den videregående skole
3. Hvilken nåværende kompetanse har eleven og de som står rundt eleven, i tegnspråk, norsk, tospråklig kompetanse, kunnskapsnivå.
4. Hva slags prognose eller antagelse av prognose vil den undervisningen, kunnskapene og resurssene skolen og lærerne gir eleven føre til i forhold til lesekompetanse, tospråklig kompetanse og evt. vansker i opplæringen i den videregående skolen i fagene norsk og tegnspråk

Et hovedpoeng har vært at spørsmålene skulle gi muligheten for informantene til selv å gi mest mulig informasjon sammen med oppfølgingsspørsmålene fra intervjuer. Elevintervjuene var korte, men hadde like mange spørsmål som lærerintervjuene. Årsaken til at intervjuene var korte skyldes nok flere ting, blant annet at begge elevinformantene syntes dette var en ny situasjon og at de derfor ble nervøse. Målet var like fullt å få ut like mye informasjon som man fikk fra lærerinformantene. Hovedfokus i spørsmålene var på elevenes situasjon på skolen med de faglige utfordringene for eleven i norsk og tegnspråk, den språklige situasjonen på skolen og hjemme, samt relasjon mellom lærer og elev i undervisningen. Fokuset på lærerintervjuene var knyttet til hvordan lærerne opplever de faglige utfordringene lærer hadde i forhold til eleven og hvordan man løste dem. Man hadde spørsmål som går på rammebetingelsene for elev og lærer. Hva slags metoder lærer brukte for å oppnå de målene som var satt for eleven. Hva slags mål hadde man med undervisningen og hva skal til for å

oppnå disse målene? Det ble ikke laget en egen intervjuerguide for skoleledelsen, selv om dette ble vurdert. Man kunne kanskje fått frem opplysninger om skoledriften og hvordan denne influerte på lærernes jobb. Fordi dette også måtte føre til at man måtte lage intervju-guider for flere ledd i skoleverket helt opp til det politiske systemet, valgte jeg å utelukke beslutningstagerne. Årsaken skyldes de mange ledd som er berørt når det gjelder økonomi, lovverk og prioriteringer i skoleverket. Det er en for stor oppgave å ta med alle disse leddene og det ligger utenfor rammene av hva denne oppgaven skulle ta for seg. Det ble heller ikke laget en intervjuguide til foreldrene selv om man kunne fått mange interessante svar på spørsmål knyttet til hvordan eleven ble fulgt opp hjemmefra. Dette er delvis tatt hånd om gjennom elevintervjuene og gjennom lærerintervjuene og det var heller ikke nødvendig slik problemstillingen min er utformet i oppgaven. Jeg valgte ikke å stille spørsmål direkte om skoleledelsen utover det faglige som læreren har ansvaret for, fordi læreren ikke har mulighet til å vurdere hva skoleledelsen måtte mene om overordnede prioriteringer knyttet til økonomi og hvordan man skal tolke ulike reguleringer knyttet til lovverket eller politiske avgjørelser som får konsekvenser for det arbeidet lærerne gjør. Men det hindrer selvsagt ikke lærerne fra selv å gi uttrykk for hva de tenker om de avgjørelser som er tatt på for eksempel det økonomiske området når de svarer på spørsmål om rammebetingelsene de selv jobber under.

4.5 Transkripsjon

En hovedutfordring i transkriberingen av muntlig overlevert informasjon, i form av intervju av informanter, er at den muntlige formen skal videreformidles i en eller annen form for rapport. Her skal funnene beskrives og man skal analysere de funnene man har gjort. Det skaper et dilemma som er kjent i kvalitative undersøkelser (se bl.a. Kvale og Brinkmann, 2009, Patton, 1987). Hva slags form skal man velge når intervjuene skal gjengis? I dette tilfellet er intervjuene gjort på to språkformer: 1. Muntlig tale og 2. Norsk Tegnspråk. Disse formene er som jeg har vist ovenfor veldig forskjellige. Her har jeg valgt å oversette disse to språkformene til tekst. I den muntlige taledelen har jeg fått hjelp til å transkribere dette til skrift siden jeg selv er hørselshemmet og ikke selv har mulighet til å transkribere. En av utfordringene her var dialekt hos informantene, lyd kvalitet på opptaksutstyret og utstyr som man spilte av lyden på. Det siste kan man gjøre noe med, i motsetning til de to første. Vi prøvde ulike lydavspillingsenheter for å sjekke de ulike intervjuenes innhold. En grunn til å velge to personer til å transkribere er å sørge for at den ene sjekker det den andre har transkribert, slik at man ivaretar validiteten av det transkriberte materialet. I transkripsjonen

ble det derfor lagt vekt på å få frem meningsytringene fra informantene. Stemmeleie og måten man brukte stemmen på ble forsøkt ivarettatt når det var tydelig at dette fikk meningsbærende betydning. Hvis ikke det var tilfelle ble det ikke tatt med i transkripsjonen. Selv om man ideelt sett skulle hatt dette med i transkriberingen av intervjuene for at leseren av rapporten skulle få et inntrykk av hvordan kommunikasjonen mellom intervjuer og informant foregikk, lar det seg ikke gjøre uten at man faktisk lar leseren selv ta del i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). I tegnspråk er dette en enda større utfordring fordi dette er et annet språk enn norsk og har en helt annen språklig oppbygging enn skriftlig norsk (se ovenfor). Selv om intervjuer er velkjent med tegnspråk og selv er tegnspråkbruker, er det ikke en enkel oppgave å oversette norsk tegnspråk til skriftlig norsk. Dette finner man igjen i andre undersøkelser som er gjort med døve informanter (se Ohna, 2001). Derfor har man i transkriberingen lagt vekt på at man forsøkte å finne meningsinnholdet og intensjonen til informanten så langt det lot seg gjøre.

4.6 Etiske dilemmaer

Et annet moment som berøres i min fremstilling er det etiske. Siden undersøkelsen har et fokus mot en liten gruppe individer som døvemiljøet består av, er konfidensialitet viktig. Både i intervjusammenhengen og, som vi skal se senere, i gjengivelsen av materialet, er konfidensialitet viktig. Siden miljøet er lite, er detaljer som sted for intervjuene, skole og kjønn viktige parametre som må tas hensyn til. Et moment som Sverdrup (2002) tar opp i sin fremstilling av Patton (ovenfor) er at fordi Patton i større grad er opptatt av et klientorientert syn enn andre evalueringsforskere, vil han beskytte oppdragsgiver. Dette medfører at han i mye større grad vil være forsiktig med å omtale deler av undersøkelsen i en skriftlig rapport til slutt. På den måten holder man borte elementer i rapporten som kan være kritiske for oppdragsgiveren, fordi det er viktig å ta hensyn til interessene hos oppdragsgiver (Patton, 1987). Det står i motsetning til for eksempel Carol H. Weiss (1998), en annen kjent størrelse innen kvalitativ forskning. Hun er i mye større grad akademisk orientert og ønsker i størst mulig grad at evalueringsstudiene skal være åpent fremstilt i litteraturen (Sverdrup, 2002). Dette kan føre til et etisk dilemma hvis oppdragsgiver eller i dette tilfellet ledelse og styringsorganer for skoletilbudet, ikke ønsker en slik evaluering. Det vil si de som har ansvar for lovgivningen og de som har ansvaret for oppfølging av de forskrifter og forpliktelser som gjelder denne opplæringen. Disse kan ha ønsker om at resultatet av undersøkelsen ikke gjøres kjent, fordi de føler at undersøkelsen kan peke på uheldige trekk i lovgivningen, planene og i gjennomføringen av opplæringen, eller mangler ved de førnevnte momentene.

Denne undersøkelsen har ikke fått en oppdragsgiver som ber forskeren om å undersøke kvaliteten i det tilbudet som gis, men er snarere slik at en forsker evaluerer opplæringstilbudet som en del av en akademisk undersøkelse. Det kan skape noen dilemmaer i forhold til å få de opplysningene man ønsker og hvordan disse opplysningene skal publiseres etter at undersøkelsen har funnet sted. Dette er også grunnen til at man valgte ikke å lage en intervjuguide for å kunne spørre skoleeieren og ledelsen. Men undersøkelsen er godkjent av skoleledelsen og ledelsen har fått se intervjuguiden til elevene og lærerne. Selv om de ikke har uttalt seg om spørsmålene i intervjuet eller kommentert undersøkelsen utover noen kritiske kommentarer til nødvendigheten av undersøkelsen, har de altså hatt anledning til å uttale seg. For at undersøkelsen skal være mest mulig legitim forskningmessig er det viktig at brukerne, altså elevene og lærerne som underviser i fagene, gir til kjenne hva de opplever kan være utfordringer og vansker med det tilbudet som foreligger. På samme måte skal de ha rett og anledning til å uttrykke hva som er gode trekk ved opplæringstilbudet som gis i dag. Et annet etisk dilemma er måten intervjuet ble gjort på, nemlig gjennom videokamera. En etisk side som man må ta høyde for er at intervjupersonen blir så ”synlig”. ”Synligheten” fordi det var tatt levende bilder som noen av intervjupersonene fryktet kunne bli vist for andre enn forskeren. Et annet poeng er at døvemiljøet er et såpass lite miljø, forskningmessig, at man er avhengig av å minimalisere muligheten for at intervjupersonen blir eksponert for sine meninger i intervjuene gjennom bilder og lydopptak i forskningsmiljøet. Det samme dilemmaet er til stede når det gjelder det publiserte materialet etter at rapporten er trykket. Døvemiljøet er lite og det skal lite til for at man kjenner igjen steder og dermed de personene som kommer med utsagnene som er brukt i rapporten. Dette er noe bl.a. Ohna (2001) har pekt på og som er et dilemma i alle undersøkelser der video blir brukt som viktig redskap, hvordan man skal ivareta informantens anonymitet slik at ikke utsagn lett kan knyttes til en person fordi ”alle kjenner alle” og dermed kan avsløre at vedkommende har deltatt i undersøkelsen. Derfor er transkriberingene og bruken av utsagn fra informantene gjort slik at deres anonymitet blir ivaretatt på best mulig måte ved å bytte ut navn og kjønn med bokstaver og tall. Elevene har i stedet fått bokstaven N foran navn og/eller kjønn pluss et tall (se nedenfor). Det samme gjelder lærerne. Igjen pga gjenkjennelsesproblematikken, er heller ikke sted oppgitt hvis det ikke er absolutt nødvendig for undersøkelsen. Dette blir gjort både i transkriberingen og gjengivelsen av spørsmål og svar i undersøkelsen i analysedelen av oppgaven. Hovedpoenget er at undersøkelsen skal fokusere på forskningsresultatene og da er ”hvem” og ”hvor” mindre relevant for undersøkelsen og resultatet den har frembrakt.

5. Presentasjon av dataene

Her vil funnene i undersøkelsen bli presentert. Det var til sammen syv informanter med i min undersøkelse, herav to elever som begge er døve. Den ene har C.I. den andre har det ikke. Begge er tegnspråkbrukere. Med i undersøkelsen var lærerne til begge elevene, både lærerne i norsk og i tegnspråk. Fordi den ene eleven ikke hadde begynt med tegnspråk på skolen ennå ble intervjupersonene utvidet. Årsaken til at tegnspråk ikke ble gitt, skyldes delvis at fylkeskommunen ikke hadde avsatt midler til dette og at det ikke var laget noen avtale om opplæring i tegnspråk for eleven på det tidspunktet undersøkelsen ble gjort. Derfor ble tegnspråklæreren på ungdomsskolen med på undersøkelsen, siden det ikke var mulig å få intervjuet tegnspråklærer i den videregående skole for eleven. Tolken som fulgte eleven i den videregående skole ble imidlertid med i undersøkelsen for å gi et innblikk i hvordan eleven ble fulgt opp i forbindelse med bruk av tegnspråk på skolen. Ellers deltok norsklæreren i undersøkelsen. Den andre eleven, som var knyttet til en knutepunktskole, deltok i undervisningen uten tolk (de fleste av lærerne til eleven kan tegnspråk). Elevens lærer i tegnspråk og norsk ble intervjuet. I gjengivelsen av intervjuet blir den integrerte eleven omtalt som N1, dette gjelder både istedenfor navn og kjønn. Lærerne blir for den integrerte eleven gjengitt som N2 (tidligere lærer), lærer i norsk som N3 og tolk som N4. De to siste ønsket å ha intervjuet sammen og blir derfor presentert sammen, med tydelig markering for hvem som sier hva. Eleven som går i knutepunktskolen blir gjengitt som N5. Læreren i tegnspråk som N6 og læreren i norsk som N7. Skolene blir oppgitt som den videregående skole, barneskolen og ungdomsskolen for den integrerte eleven. For N5 blir skolen omtalt som knutepunktskolen.

5.1 Elevinformant N1: Elev i vanlig skole

5.1.1 Forutsetninger

En av informantene var integrert elev ved en hørende skole og går første året der. Informanten har hørende foreldre som ikke er tegnspråkbrukere, men kan noe tegnspråk. Informanten har C.I., og er tegnspråkbruker. Eleven bruker tolk i undervisningen. Eleven følger vanlig programundervisning ved den videregående skolen i alle fag, med unntak i tegnspråk. Den undervisningen skulle eleven etter planen få ved et kompetansesenter med et opphold der. Eleven ble spurt om hvor mange timer tegnspråk eleven hadde nå og vedkommende svarte: *”Jeg har ikke noe tegnspråk nå. Jeg tror jeg skal ha tegnspråk, men har ikke hørt noe nå.”* (Informant N1: Elev i vanlig skole). På det tidspunktet eleven begynte i videregående skole

hadde eleven kun ett opphold bak seg ved kompetansesenteret og undervisning i tegnspråk var ikke avklart ennå. På hvilken skole eleven har på gått på sier N1: *"Barneskolen min? Jo, det var NN barneskole og så gikk jeg på ungdomsskole på NN ungdomsskole."* (Informant N1: Elev i vanlig skole). I alle disse årene har eleven hatt en ufaglært lærer i tegnspråk som også har fungert som ufaglært tolk i de andre fagene. (Informant N2) med enkeltfag fra høyskole. Vedkommende var tegnspråklærer og fungerte også som tolk. I ungdomsskolen fikk eleven 3 timer i uken med tegnspråkopplæring. Dette skulle suppleres med tegnspråkundervisningen på kompetansesenteret.

Når eleven ble spurt om hvordan eleven opplevde det å lese svarte N1 slik: *"Egentlig liker jeg ikke å lese"* (Informant N1: Elev i vanlig skole). Og på oppfølgingsspørsmål hvorfor det? Så svarte N1: *"Synes det er kjedelig"*. Eleven går på design- og håndverkfaget på en vanlig videregående skole i distriktet. Det er 16 elever i klassen, 5 gutter og 11 jenter, der N1 har alle fellesfagene (norsk, engelsk og matte). Eleven blir beskrevet av N3 som: *"En veldig oppvakt og flink elev sånn som jeg ser det."* Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: ingen tegnspråktilbud og liker ikke å lese (lite leselyst).

5.1.2 Nåværende tilbud

På spørsmål om hvilken språkform læreren bruker til eleven i undervisningen svarer eleven: *"Jeg har en lærer (norsk) og i tillegg en tolk som tolker for meg."* (Elev i vanlig skole, N1). På oppfølgingsspørsmål om dette betydde at lærer bruker tegnspråk så svarte N1: *"Nei, læreren snakker og så er den andre tolk som tolker for meg"*. Det betyr at læreren bruker norsk tale, mens en tolk tolker for eleven i undervisningen. Når eleven (N1) får spørsmål om hvilket språk som brukes blant medelevene svarer eleven at alle elevene: *"snakker, fordi de er nye elever og har ikke lært tegnspråk ennå. Men det går bra med kommunikasjonen, en-til-en samtale går bra."* På spørsmål om hvilket språk eleven selv bruker, sier vedkommende tegnspråk. Eleven beskriver også kommunikasjonen og hvilken språkform som brukes i klassen. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: Dårlig lærerkompetanse i tegnspråk, udekket tegnspråkbehov, sterk taleevne.

5.1.3 Nåværende kompetanse

Når eleven blir spurt om hvilket språk vedkommende bruker i kommunikasjon til læreren sier N1: *"Ja, (jeg) bruker tegnspråk."* I tillegg informerer N1 at: *"Dessuten kan læreren litt tegnspråk og snakker litt tegnspråk til meg."* Men som hovedspråk på skolen, i friminuttene

og i klasserommet, bruker N1 tale. Men hjemme bruker N1 mest tegnspråk fordi N1 har et døvt søsken. I klassens lesetimer sier N1 at det er vanskelig. Det er noen ganger at N1 synes det er vanskelig å forstå det som blir sagt og det N1 selv leser. Men N1 viser til at mange i klassen synes det er vanskelig: *"Læreren forklarer for hele klassen fordi alle synes det er vanskelig."* N1 er ikke den eneste som sliter med norsk-faget i følge N1 selv.

Eleven sier at N1 bare følger instruksene fra læreren i faget. I tillegg sier Eleven at N1 ikke liker å lese. Videre sier N1 at det er lettere å lese inni seg. Men N1 karakteriserer seg som en dårlig leser på spørsmål om lesehastighet og gir fort opp når vedkommende kommer til tekster som er ukjent for N1. I klassen leser man stort sett inni seg, hvis ikke læreren leser for dem. De har ikke felles høytlesing (elevene leser ikke høyt i klassen). N1 velger følgende strategi ved vanskelige ord: *"Hvis jeg står fast sier jeg i fra til læreren og læreren forklarer."* Eleven sier at N1 peker i boka slik at læreren ser hvilket ord som er vanskelig. Hvis flere elever sliter med ordet, svarer N1 at læreren skriver opp ordet på tavla og gjennomgår ordet der. Eleven gir uttrykk for at det går greit å gjøre leksene som N1 får. N1 sier også at ord som er vanskelige, skriver eleven ned og tar det med seg til skolen neste dag. N1 sier også at det er lettere å lese det som vedkommende selv har skrevet ned enn det som står i boka. Når eleven skal memorere en tekst så sier eleven at N1 leser teksten, legger vekk boken og prøver å hente opp igjen teksten N1 har lest. I forbindelse med tegnspråkundervisningen så sier N1: *"Det var gøy på skolen. Det var veldig bra tegnspråk-undervisning."* Men sier samtidig at det føltes som mye undervisning fordi det bare var eleven og læreren. Når det gjelder norskundervisningen sier eleven at den var midt mellom (verken bra eller dårlig). Men at N1 var fornøyd med undervisningen. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: bruker tegnspråk hjemme, mangel på tegnspråkkompetanse hos lærer, læringsstrategi hos elev og trivsel på grunnskolen.

5.2 Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2

5.2.1 Forutsetninger

Tegnspråklæreren til N1 er som nevnt den tidligere læreren for eleven fra ungdomsskolen. Hun var også norsklæreren til eleven på grunnskolen og har kjent N1 siden denne gikk i barnehagen. På spørsmål om hvor lenge læreren har jobbet med eleven svarer N2: *"Jeg begynte å jobbe med den forrige eleven fra barnehagen og har siden fulgt N1 oppover hele veien"*. N2 har jobbet som lærer ved både barneskolen og ungdomsskolen og har fulgt eleven siden N1 begynte i barnehagen da eleven var 1 1/2 år. På spørsmål om hvordan eleven var

faglig sett i tegnspråk svarer N2: *"N1 landet på en 3 på eksamen(..) Så det følte jeg var ganske bra."* Lærer N2 sier at eleven faglig sett stod midt på skalaen i tegnspråk til eksamen. Lærer var fornøyd ut fra forutsetningene. N2 begrunner dette med at: *"N1 har jo vokst opp i et hørende miljø(..) N1 har jo vokst opp ute på landet, ute i skogen (..) så det er jo ikke noe stort døvemiljø her"* Fokus i undervisningen var i startfasen i følge N2: *"For det var det vi begynte med i førstetrinn, det med å prøve å forstå at norsk talespråk det var et språk. Og norsk tegnspråk var et annet språk."* Undervisningen startet fra de elementære kunnskaper og ferdigheter til de mer avanserte. Helt fra starten prøvde lærer N2 å forklare eleven at tegnspråk og norsk tale var forskjellige språk. N2 lærte også eleven at tegnspråk er like viktig som talespråk. Det var få andre i nærmiljøet til eleven som brukte tegnspråk. Alle de andre brukte talespråk Og det var få eller ingen rollemodeller i miljøet. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: Lærers kjennskap til elev (i dette tilfelle god), erfaring med elev, faglig nivå hos elev, hørende miljø for elev, språkform.

5.2.2 Nåværende tilbud

Etter kurs på videreutdanning i tegnspråk sier lærer N2: *"Så tok jeg ti vekttall på høyskole selv. Og da skjønnte jeg hvor viktig det var med lokalisasjon, synsvinkler, tidslinjer. Grammatikk, så det har vi jobbet mye med."* Etter at lærer N2 gikk på høyskole og lærte mer tegnspråk forstod læreren at det var viktig med grammatikk (lokalisasjon, tidslinje, synsvinkler) i tegnspråk og jobbet mye med dette med eleven.

Det skjedde en endring i undervisningen på ungdomskolen i tegnspråk sier N2:

På ungdomstrinnet så ble det litt annerledes. Der begynte vi alle timene med lyttetrening. Og så hadde vi en bit med grammatikk, så jobbet vi tema som klassen jobbet med i norsk. Og da prøvde jeg å bli flinkere til å bruke de tegnspråkvideoene som jeg fant da.

Lærer N2 mener selv at vedkommende har brukt for liten tid til å jobbe med avlesning med eleven. Læreren savnet veiledning mens N2 jobbet med eleven. N2 prøvde å koble temaene som man tok opp i tegnspråktimene med de temaene man hadde i norsk. Undervisningen i ungdomstrinnet var annerledes enn undervisningen hadde vært i barneskolen. Da startet man med lyttetrening og så jobbet man med temaer i norsk med tegnspråkvideoer med de ulike temaene. De brukte også en del drama i undervisningen siden lærer har bakgrunn i teater. Kroppsspråk og mimikk var viktig i undervisningen. Dette har hjulpet eleven mye.

N2 sier om samarbeidet at: *"Nå fungerer dette ikke så bra. Nå er jeg på barnetrinnet og norsklæreren til eleven har aldri tid til samarbeid med meg."* I følge N2 var: *"det lettere på ungdomsskolen for da var jeg begge deler selv."* Det var lettere før for N2, for da hadde N2 selv ansvar for begge fagene. Nå savner N2 tid til samarbeid med norsklærer. Det skal være samarbeidsmøter en gang i uka, men N2 sier dette om hvor ofte man møtes: *"Egentlig hver uke, men helt ærlig så har vi møtes en gang i høst fra august til desember. Vi prater jo, men det er ikke ordentlig om faget."* N2 har kun hatt ett ordentlig møte med norsklærer fra august til desember. N2 føler ikke at norsklærer informerer nok om hva vedkommende underviser i. Føler seg ofte oversett og at faget tegnspråk som N2 underviser i ikke er viktig. N2 har ikke kompetanse som tolk. Er *"ansatt som ufaglært"* og føler at når N2 skal tolke for eleven som N2 har nå, som også er slektning til N1, så føler N2 at vedkommende gjør en dårlig jobb. På spørsmål om tolkesituasjonen svarer N2: *"Veldig dårlig. Den forrige eleven, N1, gikk her i tre år på ungdomsskolen. Vi fikk tolk to ganger. Jeg ringte skikkelig sint. Resultat ble at de engasjerte meg som ufaglært tolk"*. Det er vanskelig å få tolk til undervisning eller andre aktiviteter på skolen. Når N2 referer til begrunnelsen til tolketjenesten sier vedkommende at: *"De sa at sånn var det å være døv og bo i utkantstrøk"*. Det var vanskelig å skaffe tolk i utkantstrøk, og N2 ble selv engasjert som ufaglært tolk. N2 ble tolk for N1 i forbindelse med private gjøremål (eks konfirmantundervisning). N2 følte at det ble veldig slitsomt for begge når N2 var lærer om dagen og tolk for eleven på ettermiddagen. Men eleven klarte å si fra til N2 når det ble for intenst. Flere av medelevene (4-5 elever) lærte seg litt tegnspråk og kunne kommunisere med N1 i friminuttene og i timene. Dette var altså på ungdomsskolen. Det er viktig å ha eleven med "på laget". Det var den viktigste metoden i undervisningen foruten læreplanen i Kunnskapsløftet. N2 følte seg frem for å vite hvilket tema man skulle ta opp på dagens undervisning, men hadde alltid en plan for undervisningen. N2 fikk lite faglig påfyll og kursing fra kommunen utover de 10 vekttallene fra høyskole. Årsaken skyldes dårlig økonomi i kommunen. N2 har fått noe hjelp fra Kompetansesenteret ved ulike møter der temaer har vært tatt opp, Men savner veiledning utover det N2 har fått på kompetansesenteret. Vedkommende sier følgende om hvilken veiledning N2 har fått: *"det er fra kompetansesenteret da, som har kommet og vært med på møter og da har satt av litt tid så vi kunne prate sammen, så det har på en måte vært min veiledning da."* I forbindelse med det tospråklige, er trygghet i tegnspråk viktig for læreren, fordi eleven blir utsatt for talespråk hele tiden. Eleven har CI. N1 har selv gitt uttrykk for at vedkommende har blitt tryggere etter å ha blitt *"tvunget"* til å lære seg tegnspråk. N2 har også jobbet mye med: *"det med rytme"* sammen med eleven og har brukt gitar som instrument for å hjelpe eleven

med rytme. Eleven satt på fanget med lærer for å føle på rytmen. Dette mener lærer må til *"for å bli en bedre leser, at du har ord og setninger."* N1 har blitt en bedre leser.

N2 føler at målene i Kunnskapsløftet er litt svevende og har gjort en del tilpassninger som gjør undervisningen mer konkret. N2 savner andre fagpersoner på arbeidsplassen å snakke fag med. Norskundervisningen foregikk i klassen (15 elever), mens i tegnspråk undervisningen var det kun lærer og elev. Rammebetingelsene var bedre tidligere, kommunen hadde romsligere økonomi. Dette gjorde det mulig for elev og lærer å dra på samlinger der flere hørselshemmede elever var samlet (nettverk). Men etter hvert har dette blitt vanskeligere pga: *"Dårlig økonomi i kommunen."* (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2) Har vært en stadig kamp å få penger til ulike aktiviteter også lovpålagte rettigheter. Sier dette om mulighetene for eleven til å delta på ulike aktiviteter: *"I begynnelsen var det god økonomi i kommunen. Vi reiste til NN for å være sammen med flere døve. Vi hadde et slags nettverk i fylket. Så vi fikk henge oss på. Vi tok drosje til NN hver måned (...) Men nå, ikke lov."* For eksempel ekstrapersoner til undervisningen til N1 på skolen i tillegg til lærer. Føler ikke oppfølgingen fra ledelsen ved skolen har vært god pga den økonomiske prioriteringen. Det er vanskelig å nå frem og N2 sier: *"For det er jo mange kurs som jeg har lyst til å (bli) med på. Men nei nei nei, kan ikke. Ikke penger."* Har ønsket å gå på flere kurs for å bli faglig oppdatert. N2 føler at vedkommende må mase mye for å få ting som er ønskelig i undervisningen. N2 føler seg som en belastning når N2 må mase seg til ulike ting. N2 gir uttrykk for en stadig kamp fordi det går ut over andre elever som har krav på hjelp for eksempel elever som har fått vedtak på bakgrunn av Opplæringsloven § 5-1. Diskusjoner knyttet til dette med ledelsen i forhold til Opplæringsloven § 2-6 og elever knyttet opp mot § 5-1. N2 føler at N2 får mye støtte i fra PPT og saksbehandler ved PPT har fulgt eleven like lenge som læreren selv har fulgt eleven. Det var ingen andre minoriteter i klassen og heller ikke andre elever med særskilte behov. Når N1 var i klassen var elever med særskilte behov i egen undervisning utenfor klassen. Klassens totale tall var 18 elever.

Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: behov for kompetanseutvikling hos lærer (udekket), tolkesituasjon.

5.2.3 Metode og nåværende kompetanse

Når N1 hadde undervisning i norsk på ungdomskolen var det to lærere i klassen. N2 beskriver undervisningsansvaret slik: *"Nei, jeg delte den sammen med en annen, fordi det alltid var to lærere i den klassen."* Det var N2 som hadde hovedansvaret for N1. I norskfaget var elevens

nivå faglig: *"det samme som på tegnspråk."* Det ble utformet mange sammendrag av timene for å kunne hjelpe eleven. I starten sleit eleven hardt i faget og det skapte frustrasjoner hos eleven. I følge N2 så kommenterte eleven frustrasjonen mange ganger ved å si: *"Åh, det er så mange vanskelige ord."* Eleven slet med vanskelige ord og lærer (N2) følte seg utilstrekkelig fordi: *"Ofte var det slik at jeg ikke kunne tegnene for ordene. Måtte bokstavere og skrive på tavla for å forsøke å forklare."* Men dette bedret seg etter hvert og eleven jobbet mer selvstendig. Selv om eleven var flink til å jobbe med hjemmelekser så sier N2 om leksesituasjonen hjemme: *"vi har krevd mye av N1, men de sier selv at de ikke kan hjelpe N1. De skjønner ikke selv. Jeg tok N1 ofte ut av musikktimer og så jobbet jeg og N1 med lekser."* Årsaken til det skyldes i følge læreren at det var vanskelige fag og følge opp hjemme. For å hjelpe eleven valgte læreren å ta eleven ut fra enkelte fag for å hjelpe eleven med leksene. Eleven tok selv ansvar etter hvert. N2 sier at eleven var: *"veldig sliten, det var N1 mange ganger."* Eleven var mye sliten pga skolesituasjonen og fritiden. Mye eleven ikke fikk med seg selv om eleven prøvde å følge med på det omgivelsene snakket om og det som skjedde rundt eleven. I tillegg til de andre fagene var RLE (religion, livssyn og etikk) var et av fagene som eleven slet med å forstå. Årsaken til det er at både elev og lærer ikke hadde begreper på tegn som kunne hjelpe eleven. Det er også forskjell på den eleven læreren har nå og elev N1. Ulike måter å takle usikkerhet og motgang på. Språkformen som lærer anvender i timene er "tegn- til-tale". Språkkoden endret mellom lærer og elev avhengig situasjonen: *"Når jeg pratet med N1, og da tenker jeg i undervisningen. Men inne i timen for eksempel så brukte jeg fast tegn-til-tale."* Men hvis det var bare lærer og elev: *"i tegnspråk timene så prøvde jeg det beste jeg kunne da, på tegnspråk."* Det samme var tilfelle: *"ute, hvis jeg møtte N1 i et friminutt så brukte jeg fast tegnspråk så godt jeg som hørende kan."* Prøvde også å bruke tegnspråk når N2 hadde andre fag sammen med N1 for eksempel: *"i RLE så prøvde jeg å gjøre om så godt jeg kunne der også. Og da opplevde jeg og at N1 oppfattet lettere også."* Læreren oppfattning var at N1 oppfattet mer og bedre når N2 brukte kun tegnspråk enn andre blandingsformer. Når de var full klasse sammen med N1 og de andre elevene var: *"inne i timen så brukte jeg fast tegn til tale."* (Lærerinformant N2) I starten var det viktig for læreren å gi eleven hjelp til forståelsen i talespråket og jobbet med rytme. Gjennom tegnspråk fikk eleven forståelsen og gjennom rytme fikk eleven bedre leseferdigheter. Brukte tid på å lese for eleven og refererte til måten man leser for hørende barn. Metode er lik, men fordi eleven er døv brukte man tegnspråk istedenfor tale. Brukte tegnspråktimene til å visualisere tekstene i bøkene som for eksempel ord som var ukjente for eleven. Man skulle forsterke innholdet i tekstene. For lærer N2 er det viktig at eleven kan kunne stå foran andre å holde et foredrag,

skrive en CV og en søknad til en jobb. Praktisk anvendelse av norskfaget er viktig. Viktig at eleven kan føre en samtale med andre. Det er viktig å kjenne kodene i sosial setting og kunne: *”Det er kjempeviktig, ja, kunne turtaking. Det føler jeg er viktig.”* I norskfaget er det: *”viktigste er at man forstår innholdet”*. Det har ikke vært lagt vekt på det grammatikalske i norskfaget. Men her har man rettet tekster som ikke har vært norsk syntaks, men har vært for tett opp til tegnspråk. I følge N2 er dette svært vanlig at hørselshemmede elever skriver tettere opp til tegnspråk enn norsk og viser bl.a. til eleven N2 har nå. I den skriftlige prosessen legger N2 mye vekt på forståelse. Har rettet lite på eleven, N2 sier at vedkommende har: *”plukket litt. Så klart jeg har det. Men det har ikke vært det viktigste. Jeg har prøvd å forklare når jeg ser det N1 har skrevet har vært for mye på tegnspråk.”* At eleven faktisk har forstått oppgaven og den teksten eleven leser. Derfor har man lagt mye arbeid i de ulike genrene i norsk faget (”fisken”) og viktigheten av å forstå forskjellen. Brukt mye tid på genren novelle. N2 og N1 har jobbet med enkelttemaer, men det er ikke like lett å få til: *”som integrert i en hørende skole.”* Fordi alt skjer så fort i følge N2. For å kompensere tapet så sier N2 at: *”det har jeg prøvd er å ta det igjen i tegnspråktimene.”* Prøver å gi positive, men ærlige tilbakemeldinger til eleven på det skriftlige arbeidet eleven gjør. Responsen på de tilbakemeldingene er både positive og negative. N2 synes det er vanskelig å jobbe med den tospråklige prosessen fordi N2 jobber alene med faget og har ingen å støtte seg på. N2 sier følgende om den tospråklige prosessen: *”Norsk jobber vi med der og tegnspråk jobber vi her. Men det som er i midten blir på en måte større og større.”* (Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2). Det er vanskelig å finne tid og mulighet til å jobbe med begge språkformene samtidig. Et av problemene i følge N2 er at skolen er lokalisert i distriktet og det er store avstander til steder man kan få veiledning. I tillegg bemerker N2 om veiledningen: *”Sitter på møter og prater og prater og når de spør; ja, men hvordan kan jeg gjøre det bedre? Og de svarer Du gjør det jo bra nå også synes vi. Ja, men jeg føler det ikke er bra! Jeg føler likesom at jeg famler meg frem.”* (Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2) Ønsker seg sterkt bedre veiledning og oppfølging faglig. Påpeker at eleven er døv og skal vokse opp i et hørende miljø, der det hørende miljøet ikke kan ivareta det språklige behovet (tegnpråk). Tar opp at ungdomsproblematikken er veldig tilstedeværende og N2 har ikke alle tegnene for det som opptar eleven for eksempel det å ha kjæreste. Her er det følgende som peker seg ut: faglige mål, øvelse i talespråket, tegnspråk kompetanse hos lærer, vise forskjell mellom tale og tegnspråk, mangel på faglig veiledning.

5.2.4 Skoleovergang og sosial omgangskrets

Overgangen fra barneskole til ungdomsskolen gikk bra fordi: *"vi fikk lov til å plukke hvem i hadde lyst til å ha med i klassen til N1. det var jenter N1 kjente godt og gutter N1 kjente godt. Men også noen nye ikke jeg kjente heller. Men som vi hadde hørt var ok og sånn sosialt har N1 hatt det bra."* (Lærerinformant i tegnspråk og norsk, N2) I klassen var det elever som N1 kjente godt fra før og noen nye som fungerte bra i klassen sosialt. Selv om N1 ikke har døve venner i sin umiddelbare nærhet så har N1 en bestevenn som har døve besteforeldre noe som N2 anser som et stort pluss for N1. Samarbeidet mellom norsk og tegnspråk kunne ha vært mye bedre ved å ha tid til samarbeid. På spørsmål om hva som kunne gjøre dette samarbeidet bedre svarer N1: *"Å ta seg tid"* Dette gjelder like mye eleven som N2 hadde før og den eleven N2 har nå (slektning). Får ikke noe mer faglig hjelp nå enn tidligere på de to fagområdene. Med eleven N2 har nå er det enn andre lærere som har de forskjellige fagene. Det er 18 elever i klassen. N2 fokuserer mer på tegnspråk nå. Men savner mer samarbeid fordi N2 ikke får fulgt opp eleven. Eleven N2 har nå er ikke så motivert for å lære tegnspråk, men samtidig sier N2 at eleven ønsker tolking til tegnspråk. Dette gir ifølge N2 eleven klart uttrykk for. Synes det er et paradoks. N2 forsøker å få eleven motivert ved å selv "leke" døv. Det er ingen forskjell i tildeling av ressurser i norsk faget eller tegnspråk faget. N2 sier dette om den økonomiske situasjonen i kommunen:

I begynnelsen var det god økonomi i kommunen(...)Men så mye verre. Vi har kjempet for eksempel her på ungdomsskolen pga § 2-6 skal man ha med seg noen hver time. Også i gym og fys-ak. Men det har vi kjempet for! Fordi de sier, dere trenger ikke, vi sier jojo vi trenger. Vi skal ha! (Lærerinformant i tegnspråk og norsk, N2)

Den generelle økonomiske situasjonen i skolen gjør at det er vanskelig å få tildelt ressurser uansett til hvilket faglig formål. N2 gir også uttrykk for at det er ulik status å være norsk lærer enn tegnspråk lærer. Gir uttrykk for at N2 møter dette hos andre lærere på skolen. N2 har sett en språklig utvikling hos N1 og det merket N2 godt når N1 dro sammen med N2 til kompetansesenteret for kortidsopphold for da ble det: *"N1 bruker tegn hele tiden. Og det er veldig å se da vi reiser inn til kompetansesenteret og er sammen med bare døve barn. Så flink vet du. Kjempebra!"* (Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2) Eleven N2 har nå ønsker å være mer hørende enn eleven er og det skaper vanskelige situasjoner i undervisningen. N2 gir uttrykk for at det brukes for lite tegnspråk hjemme og på skolen. Både for den elev N1 og eleven N2 har nå. Ser ut til at N1 i større grad har akseptert at N1 er døv og tegnspråk bruker, mens eleven N2 har nå ikke har gjort det i samme grad. Elevene som N2 har nå og har hatt

(N1) er veldig forskjellige og har ulike interesser. Det gjør at de søker til ulike miljø. N1 har ikke fått noen negative kommentarer på at N1 er døv, men har slitt veldig med kommunikasjon. Spesielt knyttet til ungdomstemaer som forelskelse. Har ikke hatt mulighet til å ta opp dette hjemme. N2 referer til samtale med N1 og sier: *"Har du pratet foreldrene? Nei, kan heller ikke prate med venner, de skjønner ikke hva jeg sier. Så jeg tror N1 har følt mer og mer etter hvert isolert."* Dette har skapt frustrasjoner hos elev N1. Når det gjelder eleven som N2 har nå så har N2 fortsatt turer til kompetansesenteret for kursing og oppfølging. N2 skal følge eleven N2 har nå over i ungdomsskolen. Skoleledelsen har også gitt uttrykk for at siden eleven N2 har nå hører mye bedre så var det kanskje ikke behov for liten gruppe for eleven og kunne plasseres i stor gruppe. Dette har N2 opponert mot og sagt at skoleledelsen da gjør en dårlig vurdering. Har brukt kompetansesenteret og PPT for å vinne frem med sine argumenter og har også brukt N1 som eksempel på at det er bedre for eleven som N2 har nå å følge samme opplegg som N1. I sluttdelen av intervjuet gir N2 uttrykk for at det er viktig at tegnspråk og norsk blir mer likestilt som fag. N2 uttrykker også bekymring for at kompetansesenteret kanskje skal legges ned. Noe som skaper vansker for deltidselevne som N2 har ansvaret for. Har gitt skriftlig uttrykk for dette til departementet, men har ikke fått svar på henvendelsen. Her kan man trekke ut følgende kategorier: elevens nettverk, økonomi i kommunen, samarbeid mellom lærere, frykt for at kompetanse blir borte.

5.3 Lærer informanter i Norsk og Tegnspråk: N3 og N4

5.3.1 Forutsetninger

I dette intervjuet var det to informanter. En som fungerer som tolk (N4) i klassen til N1 og en norsklærer som blir omtalt som N3. Begge jobber ved samme skole og har samme arbeidsplass. Tolken (N4) har et engasjement i den videregående skolen ansatt av fylkeskommunen som tolk ved skoleoppstart. N3 har vært ansatt lengst ved skolen og har: *"jobbet her siden 1996"* (Lærerinformant i norsk: N3). Har i tillegg til dette arbeidet på ungdomsskolen i ett år og ett år i næringslivet foruten permisjoner knyttet til svangerskap. Oppgavefordelingen mellom disse to omtaler N3 på følgende måte: *"nå er det jeg som er hovedlærer på norskfaget og N4 er med meg inn i timen som tolk. Så N4 står ved siden av meg i undervisningen og tolker det jeg sier."* (Lærerinformant i norsk: N3) N1 er i en klasse på omtrent 20 elever, men det er vanligvis ikke så mange elever som er tilstede. På spørsmål om det er andre elever med behov svarer begge: *"Nei, det er det ikke."* (Lærerinformant i norsk og tegnspråk: N3 og N4) Men de sier også: *"Vi har elever med spesielle behov, men de*

som har ønsket seg eget opplegg, de er med en annen lærer de timene.” (Lærerinformant i norsk: N3) I følge N3 er N1: *”En veldig oppvakt og faglig flink elev sånn som jeg ser det, men problemet med eleven kommer som en følge av at hørselen er hemmet.”* (Lærerinformant i norsk: N3). Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: erfaring, oppgavefordeling og faglig vurdering av elev.

5.3.2 Nåværende tilbud og nåværende kompetanse

Om kompetanse sier N4 at: *”Jeg har kurs fra høyskole og så jeg har de to halvårsenhetene i praktisk tegnspråk.”* (Lærerinformant i tegnspråk: N4) Bakgrunnen for ansettelsen var at: *”de hadde ikke fått dekket opp alle timene til N1.”* (Lærerinformant i tegnspråk: N4). På spørsmål om vedkommende er ansatt som tolk sier N4: *”Vi kaller det tegnspråklærer vi da, i mangel på noe annet begrep.”* (Lærerinformant i tegnspråk: N4) N3 har lærerhøyskolen i tillegg til at: *”Jeg likte veldig godt pedagogikk og spesialpedagogikk når jeg hadde permisjon, genreavdeling. Det er kanskje det fagområdet jeg har lært mest av.”* (Lærerinformant i norsk: N3) Har også tatt norsk grunnfag ved et annet studiested. Har jobbet med autisme, atferdsvansker og lese- og skrivevansker. Har ingen erfaring fra undervisning av elever som er hørselshemmet. Begge kjenner eleven fra før N1 startet i den videregående skolen. I følge N3 er problemene hos eleven knyttet til N1 sitt hørselstap. I følge N3 så: *”skriver eleven døvt”.* (Lærerinformant i norsk: N3) Et begrep jeg skal komme tilbake til. N3 forklarer det slik at eleven har: *”problemer med grammatikk og setningsoppbygging og den biten”* (Lærerinformant i norsk: N3). Eleven kan mye, men er: *”litt forsiktig muntlig.”* (Lærerinformant i norsk: N3) Noe som vil bli bedre etter hvert. Kommunikasjon i klassen en-til-en går bra. Om kommunikasjon beskriver N3 situasjonen slik: N1 har CI, hvis N1 har det på kan jeg gå bort til N1 og prate direkte til N1. Da går N1 aldri via tolken, men prater direkte til meg, så jeg synes etter hvert at jeg klarer å kommunisere veldig greit med N1. (Lærerinformant i norsk: N3) I klassen bruker tolken tegn-til-tale uten stemme. Måten N4 jobber og samarbeider med N3 på forklarer vedkommende slik:

Det er en del ord og begreper som N1 ikke har helt på plass. Og av og til sier jeg N3 at vent litt stopp, vent litt. Kan du ta det igjen. For jeg oversetter ikke alt sånn direkte, men prøver å tenke meg til hvordan jeg kan si det sånn at eleven forstår best mulig.
(Lærerinformant i tegnspråk: N4)

Prøver å tilpasse språkformen slik at eleven oppfatter det som blir sagt i klassen samtidig som N4 prøver å forklare termer og begreper. N4 oversetter ikke simultant. Årsaken til at N4 ikke oversetter simultant er: *"Jeg er ikke tolk. Jeg kan ikke nok tegnspråk og så føler jeg at det er best om vi stopper opp og forklarer litt underveis hvis det trengs."* (Lærerinformant i tegnspråk: N4) Tolkingen er mer å forklare det som sies enn ren simultantolking. I startfasen av samarbeidet deres sier N3: *"vi famlet litt til å begynne med for å finne et undervisningsopplegg som passer. Der synes vi er kommet ganske langt"* (Lærerinformant i norsk: N3). Brukte tid på å tilpasse undervisningsopplegget slik at både N1, N3 og N4 ble fortrolig med måten man skulle løse dette undervisningsmetodisk. Et viktig virkemiddel i undervisningen og som brukes i samarbeidet er i følge N3: *"Jeg tror nøkkelen er å bruke tavla mye, slik at N4 ikke blir hengende for langt etter sånn at det blir mye pauser for de andre. For det har vi følt på."* (Lærerinformant i norsk: N3) Både for at N4 skal få tid til å tolke og for å forsterke undervisningen gjennom det visuelle for eleven. N4 har tidligere hatt samme oppgave som tolk på barne- og ungdomsskolen, men da ansatt i kommunen og definerte seg som tegnspråklærer. På spørsmål om det tilføres egne midler i forbindelse med Opplæringsloven § 3-9 svarer N3 slik:

Nei, ingenting. N1 følger et vanlig undervisningsforløp, så N1 skal jo få sin tilpasning som alle andre skal få ut i fra sine behov i klassen. For vi har sett det hensiktsmessig at N1 følger et vanlig undervisningsopplegg og får med seg ståkarakter ut
(Lærerinformant i norsk: N3).

Det tilføres ingen ekstramidler som følge av at eleven følger Opplæringsloven § 3-9 (1998), men N4 tilføyer: *"Jeg er ressursen og det har N1 i alle fag i hele skoledagen sin, en person som er der for å oversette for N1. Så N1 har en del ressurser"*. (Lærerinformant i tegnspråk: N4). Det er en annen person som er tolk for N1 i de andre fagene som ikke er teorifag. N1 følger vanlig undervisningsopplegg og det er et uttalt mål at N1 skal ha ståkarakterer når eleven er ferdig som elev ved skolen. Nå ligger eleven på det nedre mellomsjiktet i karakter. Årsaken til dette ligger i manglende begrepsforståelse og ordforråd. Noe som skyldes: *"Det kommer av N1s hørselshemming og det at N1 skriver døvt. Jeg har sett mange andre elever som kommuniserer svært dårlig, og N1 kommuniserer bra, og jeg mener at N1 er tjent med å komme ut med det."* (Lærerinformant i norsk: N3) N3 legger stor vekt på å jobbe med ulike sjangre og at eleven er trygg på det. N3 jobber også med tekst, oppgaver og høytlesing. Enten at lærer selv leser eller elevene leser selv. Prøver å jobbe strukturert i timene. Den først delen er tavleundervisning og deretter mer utfyllende informasjon fra lærer N3. Prøver å variere undervisningen slik at det ikke blir for mye av det samme og samtidig prøve å unngå lange

økter som tolken må bruke tid på å oversette. På spørsmål om hva N3 legger vekt på i skriveprosessen og hva lærer gjør for å hjelpe eleven i denne prosessen sier vedkommende:

Litt vanskelig å si, men jeg kan for eksempel gå bort til N1 og stille et spørsmål i forhold til den teksten N1 har skrevet og lar N1 tenke gjennom det selv. De spontane tekstene jeg har sett er mer av typen fortell om deg selv. For eksempel da jeg skulle lære N1 å synge (Lærerinformant i norsk: N3).

Videre sier N3 om metoden for skriveundervisningen: *"Vi har hatt lite av friskriving nå da, de tekstene vi har jobbet med hittil har vært mer instrumentelle oppgaver og da blir det mer faste ord og vendinger da."* (Lærerinformant i norsk: N3) Prøver å rose eleven direkte for ting N1 har gjort. Opplever å ha en god dialog med N1. N3 legger stor vekt på lesekompetanse på bakgrunn av at lesekompetanse hos mange elever i den videregående skole ikke er så god som den burde være. Dels er lesehastigheten lav og dels er forståelsen dårlig. Læreplanene gir heller ikke rom for å jobbe med dette. Derfor har N3 ønsket seg et leseprosjekt. Eleven klarer dette bra selv om høytlesing kan by på problemer. Det hadde også vært nyttig med kulturhistorie fordi den delen er lite representert i norskfaget for yrkesfagene. N3 kunne for egen del ønske seg mer kompetanse i formidling av tekster slik at N3 kunne formidle tekster og gjør tekstene mer levende for elevene. Det hadde vært nyttig for eleven å lære seg mer om for eksempel diktlesing og høytlesing av tekster. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: tolkekompetanse, språkkompetanse, skriveprosess.

5.3.3 Prognose

N3 mener at eleven vil klare seg bra i samfunnet og få seg en grei jobb. På spørsmål fra intervjuer om jobbmuligheter for N1 så svarte N3: *"det er en veldig sosial elev, veldig blid og er veldig lett å like. Jeg er oppatt av at N1 kanskje, om ikke å jobbe med mennesker, så i et miljø med sosial setting rundt seg."* (Lærerinformant i norsk: N3) Videre sier N3 om norskkunnskapene at de kan skape hinder for eleven: *"Kommer litt an på hva N1 skal drive med. Hvis N1 kan komme på en hylle i livet hvor folk gir N1 et tegn for å ha på CI, så tror jeg N1 kan komme til å gjøre det veldig bra."* (Lærerinformant i norsk: N) N3 avslutter med å si: *"Jeg har hørt at i ungdomsmiljøet er det mange som ville bli kjent med N1. Det betyr jo at N1 har en status og et sosialt ståsted som er veldig viktig(...) det var mange rundt N1 da N1 var liten som ville lære seg tegnspråk fordi de ville være en del av miljøet til N1."* (Lærerinformant i norsk)

Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: tilpasning på arbeidsssted, sosiale nettverk.

5.4 Elevinformant N5: elev i knutepunkt skole

5.4.1 Forutsetninger

N5 er elev ved en knutepunktskole og er tegnspråkbruker. Har ikke CI og bruker heller ikke andre høretekniske hjelpemidler. Eleven har døve foreldre som også er tegnspråkbrukere. Eleven har gått både barneskole og ungdomsskole knyttet til et kompetansesenter for hørselshemmede. Eleven hadde både norsk og tegnspråk i de samme timene i grunnskolen. Eleven kan ikke huske antall timer vedkommende hadde i tegnspråk eller i norsk. Men svarer at: *"jeg tror det var fem timer i uken med tegnspråk. Tror jeg... er ikke helt sikker. Men tror 5 timer."* (Elevinformant: N5) Eleven sier på spørsmål om antall timer fordelt på norsk og tegnspråk: *"Nei, jeg husker ikke. Jeg husker bare at det var like mange timer på norsk som på tegnspråk."* (Elevinformant: N5) Eleven: *"følte at vi brukte mye mer tid på norsk enn på tegnspråk"* (Elevinformant: N5) Bakgrunnen for det var i følge N5: *"Vi i klassen var ikke så gode i norsk så vi måtte bruke mye tid på grammatikk og sånne ting. Vi var veldig flinke i tegnspråk så vi trengte ikke bruke så mye tid på det."* (Elevinformant: N5) Den videregående skolen N5 har begynt i nå er en skole med både døve og hørende elever som har ulike linjetilbud og fagfordypningstilbud. Eleven går på studiespesialisering i allmenn faglig linje 1 trinn. N5 går i en klasse med tre elever som alle er tegnspråkbrukere. Har fem timer i uken med tegnspråk. Flere av lærerne kan bruke tegnspråk i ulike grad. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: språkpreferanse, språkkompetanse, timefordeling.

5.4.2 Nåværende tilbud

Eleven er vant med at alle lærerne bruker tegnspråk i varierende grad. Eleven svarer slik på hva slags språkform lærerne bruker: *"Det er avhengig av læreren. Noen bruker tegn til tale, men mange bruker tegnspråk ganske bra."* (Elevinformant: N5) Noen ganger må eleven tilpasse sitt språk til lærerens språk for at elev og lærer skal forstå hverandre, men sier at det stort sett går bra. På spørsmål om hva slags språkform N5 foretrekker svarer N5: *"Jeg bruker tegnspråk selvfølgelig! Flytende!"* (Elevinformant: N5) Eleven sier at undervisningen er tilpasset deres behov i alle fag, men opplever irritasjon over at noen lærere ikke er så flinke i tegnspråk som N5 ønsker. På spørsmål om hvilket språk elevene i klassen bruker, svarer N5: *"Vi bruker tegnspråk selvfølgelig. Flytende tegnspråk."* (Elevinformant: N5) I norskundervisningen når elevene har lesing sier N5 at: *"Vi sitter for oss selv og leser for oss selv"* (Elevinformant: N5). Det er ingen felles høytlesing i timene, men felles

gruppediskusjon om tekstene de har lest på slutten av timen. På spørsmål om det er lett eller vanskelig å lese, svarer eleven: *"Jeg liker å lese romaner og bøker. Jeg liker ikke å lese fagbøker. Jeg elsker å lese bøker!"* (Elevinformant: N5). Eleven liker å lese og leser ofte på fritiden i tillegg til skolen. Men liker bøker med drama best. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: tegnspråkkompetanse, leseglede.

5.4.3 Nåværende kompetanse

Når det gjelder leseteknikk til prøver bruker eleven tegn til seg selv for å kunne memorere tekstene. Elevens teknikk for å memorere tekster er: *"Når jeg skal for eksempel lese til prøve så bruker jeg tegn for meg selv, sånn at jeg husker det som står der, for hvis jeg ikke bruker tegn så glemmer jeg det fort etterpå."* (Elevinformant: N5) Hvis eleven leser høyt bruker N5 tegn. Når eleven leser en tekst leser N5 igjennom teksten først og deretter oversetter den til tegnspråk. Eleven sier at: *"Det er umulig å lese og bruke tegn samtidig, så jeg er nødt til å lese gjennom og så oversette til tegnspråk."* (Elevinformant: N5) Hvis eleven sliter med et ord som er vanskelig å forstå har eleven følgende strategi: *"hvis det er hjemme så slår jeg opp i ordbok, men hvis det er på skolen så spør jeg læreren"* (Elevinformant: N5). Har lest helt siden N5 var liten og sier selv at lesehastigheten har økt mye siden N5 var liten. Opplever seg selv som en god leser. Leser en bok på noen dager og noen ganger på en uke, avhengig av tid som eleven har til disposisjon. På spørsmål om hva eleven liker best av å lese eller å skrive svarer N5: *"Jeg liker bedre å lese enn å skrive"* (Elevinformant: N5). Sier dette om skriveferdighetene sine: *"Jeg synes ikke jeg skriver noe perfekt godt norsk, jeg skriver helt greit, men ikke perfekt. Jeg leser mye bedre."* På spørsmål om hvilke skriftlige oppgaver på skolen som er vanskelig svarer N5: *"Det er noen oppgaver i bokmål, og de er lette å lese. Noen norsk bøker, spesielt bøker på nynorsk er veldig vanskelige å forstå. Hæ, hva står det her? Da har jeg veldig problemer, jeg forstår ikke hva som står der"* (Elevinformant: N5). Oppgaver i faget norsk er lettest å svare på. På spørsmål om hvilke fag det er vanskeligst å svare på skriftlige oppgaver fra svare N5: *"det er naturfag, det er det vanskeligste faget"* (Elevinformant: N5). Naturfag er vanskeligst å svare på. Vanskelig å få med seg hva læreren sier i de timene. I dette faget er det viktig at man er flink i tegnspråk for å kunne forklare vanskelige begrep og fenomener for eleven. Når eleven skal memorere tekster til en prøve bruker eleven å skrive på PC eller for hånd tekstene og deretter tegner N5 for seg selv det eleven har skrevet. Eleven er fornøyd med tegnspråkundervisningen på skolen. Kategoriene

som jeg tar med meg til analysen er: læringsstrategier, skriveferdigheter og tegnspråk kompetanse.

5.5 Lærer informant i tegnspråk: N6

5.5.1 Forutsetninger

Læreren i tegnspråk (N6) har vært lærer for elev N5 siden start på videregående skole. N6 underviser i fagene religion og tegnspråk. Læreren har jobbet ved knutepunktskolen i 8 år. Læreren har mange elever som N6 underviser i tegnspråk. I den klassen N5 er elev er det 3 elever som N6 underviser i tegnspråk.

5.5.2 Nåværende tilbud og kompetanse

N6 er utdannet allmennlærer. Er selv tegnspråkbruker, er spesialisert i spesialpedagogikk og har lengre erfaring fra skoleverket. Omtaler N5 på følgende måte: *"Ja, altså vi....det er fra 1 til 6. 1 er stryk og 6 er toppkarakter. Jeg tenker på språket, ikke innhold og struktur og kunnskap. Men språket da tenker jeg at N5 ikke er øverst heller ikke på midten."*

(Lærerinformant i tegnspråk: N6) I følge N6 er ut fra språklige kriterier: *"N5 best i klassen."*

(Lærerinformant i tegnspråk: N6) Men N5 har mulighet til å bli bedre spesielt knyttet til bl.a. hvordan man bruker tegnspråk mot kamera (lokalisering og blikk-kontakt). De andre medelevene til N5 ligger på omtrent samme nivå som N5 i tegnspråk, d.v.s. gode karakterer. N6 sier at N5 har en trygg identitet som døv og har et godt tegnspråk. På spørsmål om man skiller mellom grupper tunghørte og døve elever sier N6: *"Vi skiller ikke døve og tunghørte. Noen er trygg døve. Noen har høreapparat og hører litt med høreapparat. Noen hører uten høreapparat og andre er helt døve. Alle er døve, ferdig med det!"* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Undervisningen har fokus på temaer. Det skyldes i følge N6: *"at vi ikke har lærebøker i tegnspråk. Vi har heller ikke videomateriell. Det finnes noe ressursmateriell, men jeg synes det er så dårlig. Så jeg har bygget opp en del selv og har egen kunnskap pluss innspillene jeg får fra elevene."* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Undervisningen i tegnspråk er: *"Veldig mye lærerstyrt undervisning siden vi ikke har noe undervisningsmateriell i tegnspråk"* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) N6 legger vekt på å: *"se om de har språkinnholdet i teksten, om de har riktig sak. Den saken som er valgt krever det og det. Følger de det? Og innholdet. Da tenker jeg ikke på et perfekt språk."*

(Lærerinformant i tegnspråk: N6) Dette vil elevene skåre på i forhold til karakterer. Elever som har døve foreldre har ofte tryggere identitet som døv enn elever som ikke har det. Men

det er ikke nødvendigvis slik for alle elever. I følge N6 er det: *"Noen voksne spør hvorfor lære tegnspråk som fag på skolen? De lærer nok tegnspråk hjemme. Det er viktig at de lærer seg norsk på skolen!"* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Noe som er feil fokus i følge N6. Det er ofte de som har norsk som hovedfokus som sliter mest med tegnspråk og sin egen identitet som døv. På spørsmål fra intervjuer om det er sammenheng mellom oppvekst og tegnspråk så svarer N6 slik:

Ja, det har stort sett sammenheng med språket man er vokst opp med. Men samtidig så ser jeg også at det er ikke alltid slik at døve barn med døve foreldre alltid er de beste i tegnspråk. Noen er faktisk veldig tegn-til-tale. Og det er jo merkelig! Jeg får av og til sjokk. Men jeg ser mer forskjell på kulturkunnskap, historie pluss døv identitet. Det kan jeg se tydelig forskjell på. Aha, foreldrene er døve. Men ikke alltid språklig. Før kunne jeg se det på språket. Men nå når jeg regner det opp så ser jeg at sånn og sånn er ikke der. Mens andre som har foreldre som er skikkelig dårlige på tegnspråk, men har barn som er skikkelig gode på tegnspråk. De har kunnskap og språkevne.

(Lærerinformant i tegnspråk: N6)

Læreren føler at samarbeidet går bra mellom norsklærer og N6. Det er ikke behov for egne samarbeidsmøter. N6 begrunner det med at:

Da er det to forskjellige fag, mitt fag er tegnspråk og jeg har mine temaer, men norsk har sine ting. Det har jeg ingenting med. De lever i sin egen verden og jeg lever i min verden. Men jeg ser noen ganger på noen klasser, spesielt på allmennstudiet, der er det veldig delt norsk og tegnspråk, men er veldig sterke i både norsk og tegnspråk. Mens på bygningsfag og spesielt i visse klasser, er de veldig svake i norsk. Da hender det at norsklæreren kommer til meg og sier i fra og spør om det er noen temaer som de kan henge seg på sånn at elevene kan få kunnskap gjennom tegnspråk.

(Lærerinformant i tegnspråk: N6)

Det er også av og til behov for samarbeid når man har samarbeidsprosjekter knyttet til temaer i norsk og tegnspråk. Det er 2-3 ganger i løpet av skoleåret dette skjer. Årsaken til at det ikke er behov for samarbeidsmøter er at begge lærerne sitter på samme arbeidsværelse og da har man kontakt likevel hvis det skulle være behov. I tillegg understreker N6 at læreplanene i de to fagene er så forskjellige at det gjør samarbeid vanskelig. Veldig få av temaene som man tar opp i tegnspråk er aktuelle i norsk og omvendt. Fagene i seg selv er så forskjellige at de ikke kan samkjøres. Undervisningsmetodisk legger N6 vekt på å undervise i hele spekteret innenfor feltet tegnspråk. Det betyr språk, kultur og grammatikk. Det er viktig at undervisningen er relevant for dem selv. Noe N6 har opplevd er også viktig for elev N5. På

spørsmål om lærer opplever tildeling av midler på basis av Opplæringsloven § 3-9 (1998) sier N6:

Vi får ikke pengene direkte (...) Vi får tildeling pr hode og det betyr at det ikke handler om hvilke fag eleven tar. Vi har ikke noen penger som er helt øremerket tegnspråk, det er bare antall elever som betyr noe og størrelsen på klassen. (Lærerinformant i tegnspråk: N6)

Betingelsene har endret seg:

I gamle dager fikk vi mer for døve elever, og da var det også slik at det var maks 6 elever i hver klasse. Og det hvis det viste seg å være 7 elever da, så måtte vi dele klassen i to, og da fikk vi dobbelt så mye resurser. (Lærerinformant i tegnspråk: N6)

Men N6 poengterer at man føler seg ikke presset til å slå sammen klasser. Men at dette *"kommer an på om det er studiespesialisering eller om det er bygningsfag. For de har forskjellige læreplaner."* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Noen ganger slår man sammen grupper, andre ganger deles gruppene i to. Dette gjøres ikke: *"for å få mer penger, men for å få flere elever i en klasse fordi de er så få. Det handler om organisering."* (Lærerinformant i tegnspråk, N6) På spørsmål om det hender at norsklærer tar kontakt fordi man opplever kommunikasjonssvikt svarer N6: *"Nei, jeg er ikke tolk for elevene, for i klassen skal jo kommunikasjonen fungere, og det skal den i alle timene."* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Noen ganger går N6 inn når det er: *"konflikt mellom eleven og læreren."* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) I ett tilfelle handlet det om påstand om dårlig tegnspråk. Men det viste seg etter hvert at det: *"ikke var lærerens språk, men metoden som var problemet."* (Lærerinformant i tegnspråk: N6) Men når man skjønnte at det var metode som var årsaken løste konflikten seg. Faglig får N6 dekket sitt behov for kurs gjennom å spørre sin avdelingsleder og får ofte positivt svar. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: Læreplan, tegnspråkkompetanse og organisering.

5.6 Lærer i Norsk: N7

5.6.1 Forutsetninger

Lærer i norskfaget for elev N5 har jobbet ved knutepunktskolen i mange år. Har arbeidet med døve hele tiden mens N7 har vært ansatt ved skolen. Har allmennlærerutdannelse med norsk grunnfag som tilleggsfag. Har tatt et intensivt kurs i tegnspråk og startet rett etterpå med å undervise døve i norsk. Først med voksne døve deretter med elever. N7 underviser: *"i fagene som heter sosiologi og sosialantropologi, sosialkunnskap og samfunnsfag"* (Lærerinformant i

norsk: N7) Har elev N5 i norsk for den linjen som har allmennfag studiespesialisering i 1. klasse videregående.

5.6.2 Nåværende tilbud og nåværende kompetanse

Eleven går sammen med to andre elever og de følger vanlig studieløp i norsk uten andre tilpassninger enn tegnspråk. På spørsmål om hvordan eleven står faglig sier N7: *"N5 står over middels, hvis jeg skal vurdere det sånn. Hvis vi tenker oss tre nivåer; lavt, middels og høyt, så ligger N5 over middels."* (Lærerinformant i norsk: N7) På spørsmål om hvordan eleven oppleves i faget sier N7: *"Jeg synes N5 er engasjert. Det virker som N5 er glad i norskfaget. Og så vet jeg at N5 leser mye på egen hånd."* (Lærerinformant i norsk: N7) Eleven er veldig interessert i å lese og benytter også pausene og reisen til og fra skolen til å lese. Dette gjør eleven på eget initiativ. Det er ikke læreren som har gitt eleven instruksjoner eller oppmuntringer til å gjøre dette. I følge N7 er: *"N5 glad i norskfaget."* (Lærerinformant i norsk: N7) N7 sier om språkform: *"Jeg bruker selv tegnspråk, men jeg kan ikke påstå at det er ordentlig tegnspråk. Det blir det på en måte, det bygger selvfølgelig på norskspråket, så det blir ikke helt rent tegnspråk, som jeg tenker det burde være overfor døve."* (Lærerinformant i norsk: N7) Men N7 kutter stemmen når N7 underviser. Det eneste unntaket når N7 siterer og leser høyt fra en bok, da brukes både stemme og tegn. Det blir da norsk-"påvirket". Men når lærer tar opp tema knyttet til de enkelte delene av faget, som dikt, analyse av dikt og tekster, da brukes det tegnspråk. Når man snakker om grammatikalske emner som setninger og setningsstruktur blir det mer norsk. Men føler seg ikke bundet av norskstrukturen når N7 underviser i faget på tegnspråk. I undervisningen følges læreplanen som er fordelt på fire hovedområder og det undervises i muntlige og skriftlige tekster og sammensatte tekster samt språk og kultur. Målet for undervisningen er i følge N7: *"N5 (...) når jeg skal si litt om hva de ønsker å jobbe med, så ønsker de jo veldig å jobbe med å skrive, lære å skrive riktig og sånn. Så det er uttalt mål av veldig mange av de døve elevene jeg har undervist og underviser."* (Lærerinformant i norsk: N7). Men læreplanen må gjennomgå med mange bundne oppgaver som for eksempel diktanalyse og det betyr at det ikke er rom for mye friskrivning i løpet av det første året på videregående. Læreplanen er styrende for undervisningen og den følges. Men det er noen hensyn som må tas i forhold til den gruppen man underviser, spesielt med hensyn til det tospråklige. Det legges ekstra vekt på begrepsavklaring og begrepsinnlæring. Spesielt med hensyn til nye ord er dette viktig. Det er viktig med kommunikasjon med elevene slik at det blir avklart hva den enkelte elev har behov for. Undervisningen skal være tilpasset

undervisning slik læreplanverket forutsetter. Eleven skal kunne lese på forskjellige måter og kunne forstå innholdet i de forskjellige tekstene de leser. De skal kunne ulike leseteknikker som for eksempel overflatelesing der de skal få med seg det viktigste i teksten eller budskapet i teksten. Elevene er veldig forskjellig i forhold til det å lese og hastigheten de leser i. På spørsmål om lesehastighet svarer N7: *"Jeg opplever at N5 er en rask leser."* (Lærerinformant i norsk: N7) I de skriftlige fremstillingene fra elevene er N7 opptatt av at de har forstått innholdet og ikke nødvendigvis den tekniske delen med riktig ordstilling osv som det viktigste selv om dette også er viktig for N7. Men setter større krav til rettskriving i stiloppgaver enn i andre tekstbesvarelser. Dette tas opp med eleven som må jobbe med de hovedområdene som eleven sliter med. Retter ikke alt, men tar ting etter hvert slik at elevene kan jobbe med de tingene de må jobbe med over tid. Viktig med å rette bøyninger av verb og substantiver. Men det er enkelte ting som går igjen hos tospråklige som har tegnspråk førstespråk. Et trekk som går igjen i følge N7 er: *"jo dette med begreper. Begrepsavklaring, innlæring. Så jeg prøver alltid å legge vekt på det."* (Lærerinformant i norsk: N7) Andre ting er feil bøyning av verb og substantiver og setningsstrukturer. Dette går igjen i varierende grad hos de elevene som har tegnspråk som førstespråk. Det ser ut til at mange av elevene tar med seg tegnspråkstrukturen inn i norsken og i tegnspråk er jo leddene og strukturen annerledes enn i norsk. Men likevel er det mange døve elever som aldri har hørt som likevel klarer å knekke "koden" og skriver veldig godt norsk, mens andre som kanskje har hørt litt før de ble døve og har hørende foreldre ikke skriver så godt norsk. Dette er for N7 et paradoks. Det er viktig at man har forstått oppgaven som man skal jobbe med i timene. Ikke alle elevene, inkludert N5, er flinke til å ta seg tid til å se hva oppgaven egentlig handler om. Viktig å kunne ta imot veiledning fra lærer før man setter i gang selv om man er veldig selvstendig. N7 legger vekt på at lesing er viktig for å kunne beherske norsk godt. Elever med døve foreldre og som er sterke i norsk sier at de har blitt lest mye for. N7 har veldig tro på: *"språkbading, mye lesing. Men da må du også ha interesse for lesing, og det er en terskel å komme over for noen elever som strever litt med språket, det å ha lyst til å lese"* (Lærerinformant i norsk: N7) N7 har møtt mange elever som sliter med å komme over denne terskelen. Det er vanligere enn omvendt. Selv om mange hørende sliter med det samme problemet er det nok vanligere blant gruppen elever med tegnspråk som førstespråk. Viktig å kommunisere med elevene slik at de blir bevisstgjort dette med viktigheten av lesing. Denne tilbakemeldingen kan ikke bare bestå i karakterer, men må være både muntlige og skriftlige kommentarer i tillegg til karakterene. Elevsamtalene er veldig viktige her. Når det gjelder samarbeid mellom norsklærer og tegnspråklærer kunne den sikkert vært bedre, men pga tid og at lærere har mange klasser i

sine fag gjør at det blir få muligheter til å få til felles prosjekter. Blant annet ville elevene forsøke å ha et felles prosjekt om språkforskjeller på de ulike døveskolene. Men pga omfanget måtte prosjektet legges til side, men ønsker å prøve igjen senere. Det er for øvrig ikke satt av noe fast tid på timeplanen til samarbeid mellom norsklærere og tegnspråklærere. Dette kan kun skje i følge N7 hvis det:

Timeplanfestes, sånn at man har ledig tid på samme tid. Det lar seg jo gjøre teknisk. Det gjøres i andre sammenhenger. Og så er det spørsmålet om de timene skal bli betalt for? Men samtidig ligger det i tiden vår, vi skal bruk tid på forberedelse og etterarbeid, men hvis det ble timeplanfestet, så hadde det vært enklere å møtes.

(Lærerinformant i norsk: N7)

Timeplanen er et pulsespill fordi elevene har sine timer som de skal gå for å følge sitt studieløp og lærerne skal dekke opp de forskjellige timene. Det er ikke lett å få dette pulsespillet til å gå opp. Men det er mulig å sette av tid til samarbeid hvis man ønsker det. Samarbeidsmøter ville være nyttige og derfor ønsker N7 at det var prioritert fordi slike møter kunne utnytte det at noen av temaene er de samme og at man derved kunne utnytte felles undervisningsmateriale som for eksempel filmer og lignende. I forbindelse med faglig utvikling er det god støtte i kollegaer på arbeidstedet, men pga dårlig økonomi i skolen er det få muligheter til å gå på kurs for å oppdatere seg faglig. Men behovet er heller ikke stort for øyeblikket i følge N7. Når det gjelder kurstilbud så sier N7: *"Nå er det jo veldig mange kurs om dette med vurdering, det er det som går igjen så veldig blant de som arrangerer kursene."* (Lærerinformant i norsk: N7) Det er mange kurs i vurdering og hvordan sette karakterer, noe som er topp prioritert etter Kunnskapsløftet fordi man skal ha en lik mal på karaktergivning. Noe som er urealistisk å få til slik målene i Kunnskapsløftet er utformet. Kursene i vurdering er verdifulle nok, men det hadde vært fint med andre kurs med faglige innhold. Når det gjelder ekstra ressurser som eleven får knyttet til Opplæringsloven § 3-9 (1998) er det i følge N7: *"Akkurat det spørsmålet diskuterte jeg med avdelingsleder, i sted. Ressursene som brukes er jo i forhold til dette med tegnspråk. Så denne klassen får altså tegnspråkundervisning fra lærer i alle fag, bortsett fra i gym, der har de tolk."* (Lærerinformant i norsk: N7) Alle lærerne som underviser døve skal kunne tegnspråk, men det er noen lærere som bruker tolk, enten fordi de ikke kan godt nok tegnspråk til at eleven forstår læreren eller at de ikke kan tegnspråk fordi de ennå ikke er kurset i norsk tegnspråk. Men ressursspørsmålet ligger hos avdelingsleder og N7 vil ikke uttale mer om dette, siden vedkommende ikke kan noe om det. Det er derimot svært lite ressurser i avdelingen fordi skolen som sådan har lite penger. Det hadde vært ønskelig med bl.a. mer bevilgninger til datamaskiner fordi det har ikke denne

avdelingen selv. Den må låne av resten av skolen, noe som er upraktisk. Men det er ikke satt av bevilgninger til ekstra timer for denne klassen fordi det ikke er behov for det pr nå. Selv om det er elever som strever veldig med faget så har det ikke vært aktuelt frem til nå. Hele klassen følger vanlig skoleløp. Det er satt av 4 timer i uka for norskfaget på grunnkurset og det dekker behovet. N7 sier dette om Kunnskapsløftet: *"Altså jeg følger læreplanen og så lager vi arbeidsplaner. Og i norskfaget har vi mulighet til å plukke. Elevene kan være med på å diskutere hvilke tekster de ønsker å legge opp, ikke sant?"* (Lærerinformant i norsk: N7) I følge N7 er det et problem: *"at boka ikke er basert på planen i norsk for døve og sterkt tunghørte. Sann at det er et lite problem. Vi bruker nå samme bok som de andre VGI-klassene. Deler av boka er skrevet på nynorsk, som jo døve er fritatt fra."* (Lærerinformant i norsk: N7) Elevene skal kunne lese litt nynorsk men det er ikke et krav at de skal skrive. Det at deler av boka er skrevet på nynorsk er: *"slitsomt for en del døve elever. Så da må vi gjøre andre ting. Jeg kan gå gjennom stoffet sammen med dem, ikke nødvendigvis at de leser selv all den der nynorske teksten, hvis det er noen som strever med det"* (Lærerinformant i norsk: N7). Videre sier N7 om undervisningen at det betyr at: *"vi tilpasser det litt altså"* (Lærerinformant i norsk: N7). Det er et problem at læreboka ikke er identisk med læreplanen. Det burde den være fordi læreboka på enkelte deler legger vekt på andre ting enn læreplanen gjør. Det betyr at man må være selektiv i valgene av stoff i læreboka. Læreplanen i norsk er annerledes enn den for de andre elevene og en döv elev har spurt om muligheten for å følge den samme planen som hørende fordi eleven trodde at den planen var bedre for eleven når han kom ut av skolen. Men valgte å følge læreplanen for døve og sterkt tunghørte fordi den var bedre tilpasset denne gruppen. Det er første gang lærer underviser i norsk for studiespesialiseringslinjen og føler behov for å bygge opp eget materiale i faget for å kunne undervise bra i det. Når det gjelder organisering av faget så forsøker man å legge til rette for at undervisningen skjer på ulike nivåer, slik at undervisningen er tilpasset den enkelte elevs kunnskapsnivå i faget. Ved fremføring av elevarbeid bruker elevene selv tegnspråk i klassen. Her blir eleven vurdert etter hvor godt eleven presenterer innholdet på tegnspråk. Klassen har ikke høytlesing, men av og til fremfører for eksempel N5 dikt på tegnspråk, noe eleven synes er morsomt. Dette er helt frivillig og noe som eleven selv velger. Elevene er selv bevisst på at det er stor forskjell på norsk tegnspråk og norsk. Noe som man får frem ved slike høytlesinger. Kategoriene som jeg tar med meg til analysen er: samarbeid, tilpassning av læreplanen, læremidler.

6. Analysedel

Det fremgår av de dataene som er fremlagt ovenfor at det er to ulike opplegg for hvordan skolegangen er tilrettelagt for de to elevene som er utgangspunktet for denne undersøkelsen. Her i analysedelen vil jeg i tråd med GT analysere de dataene som er i materialet og trekke frem de kategoriene som fremkommer av de kodene jeg har funnet i materialet. Disse kategoriene vil jeg bruke i analysen av hvordan de to elevene opplever skoletilbudet de har fått, samt se på hvordan lærerne til de samme elevene ser på dette tilbudet og undervisningen de får. I denne analysen vil jeg se på likheter og ulikheter i hva slags tilbud elevene får samt hvordan dette blir lagt til rette i forhold til tegnspråkfaget og norskfaget. Deretter vil jeg se på hvordan den tospråklige undervisningen fungerer for elevene. Til slutt vil jeg sette det i sammenheng med læreplanen i Kunnskapsløftet (Læreplan i norsk for døve og læreplan i norsk tegnspråk, 2006).

6.1 Tegnspråk

Begge elevene har fått vedtak på § 2-6 i grunnskolen og har fått det samme vedtaket på § 3-9 i videregående skole. Elev N1 fulgte vanlig skole, mens elev N5 har fulgt undervisning på et kompetansesenter eleven sokner til. Tegnspråk har begge elevene fått undervisning i i grunnskolen. N1 sier at det ble gitt tre timer i uken i undervisning i tegnspråk, mens N5 fikk 5 timer i undervisning i faget. Men eleven sier at: *"På ungdomskolen hadde vi tegnspråk og norsk sammen i ett fag. Hvor mye jeg hadde i tegnspråk? Jeg følte det var mye, men hvor mange timer...?"* (Elevintervju, N5)

Eleven oppgir fem timer undervisning i uka, men husker ikke nøyaktig hvor mange timer vedkommende hadde. Eleven bare stadfester at det føltes som mye. Elev N1 sier også at det føltes som mye undervisning, men sier det skyldes at det var: *"for mye bare N1 og meg"* (Lærerintervju i tegnspråk og norsk, N2). Her sikter eleven til lærer i tegnspråk/norsk og elev. Det ble for intenst med kun lærer og elev. Derfor føltes det som mye undervisning. Men eleven sier også at undervisningen i tegnspråk var: *"gøy"* og at *"det var veldig bra tegnspråkundervisning"* (Elevintervju, N1). Ut fra oppvekstkriterier sier elev N1 at foreldrene er hørende. Men eleven bruker likevel tegnspråk hjemme fordi vedkommende har et døvt søsken og N1 sier også at N1 bruker tegnspråk i kommunikasjon med foreldrene. N5 sier at tegnspråk er familiens språk i hjemmesituasjon. Tidligere tegnspråklærer (N2) til N1 sier at foreldrene til N1 ikke forstår tegnspråk som eleven bruker hjemme. Et eksempel på dette gis

når eleven vil snakke om forelskelse og læreren spør om eleven kan ta dette opp hjemme. Da svarer eleven: *"Nei"* (Elevintervju, N1). Eleven opplever vedkommende ikke å bli forstått hjemme. Det kan tolkes dit hen at det er temaer svært mange ungdommer er opptatt av generelt og som er vanskelige å ta opp med foreldre. Det sies ikke direkte her, men det er også en tolkingsmulighet at eleven opplever kommunikasjonen hjemme som vanskelig. Lærer N2 sier også at eleven kommer fra et hørende miljø og lever: *"i et hørende miljø og pøses på lyder hele dagen"* (Lærerintervju i tegnspråk og norsk, N2) og har ikke blitt tegnspråkstimulert på samme måte som elev N5. Hjemmemiljøet til N1 er å betegne som et *tegnspråksvakt miljø*, selv om vedkommende har søsken som er døvt. Men som det fremgår av intervjuet er ikke søsken motivert til å bruke tegnspråk hjemme, selv om N1 sier at vedkommende gjør dette når de kommuniserer hjemme. Grunnen til at N1 sier at de bruker tegnspråk hjemme kan være at hjemmesituasjonen er så annerledes skolesituasjonen med hensyn til trygge og kjente omgivelser at det gjør det lettere å bruke tegnspråk hjemme. Men ingenting i hjemmemiljøet tilsier at det er tilfellet siden hjemmemiljøet i utgangspunktet er et hørende miljø med hørende foreldre. Det blir nevnt i intervjuet med N2 at N1 har døve voksne tegnspråkbrukere i vennekretsen til N1. Besteforeldre til venn av N1 nevnes som tegnspråkressurs. Men det sies ingenting om at dette påvirker tegnspråkutviklingen til N1 i hjemmesituasjonen. For N5 er situasjonen annerledes. I dette hjemmemiljøet brukes det tegnspråk av søsken og foreldre fordi det er deres førstespråk. Her oppgis det ingen kommunikative problemer knyttet til hjemmesituasjonen og dette miljøet kan karakteriseres som et *tegnspråksterkt miljø*. Når det gjelder skolesituasjonen er den for N1 som tidligere nevnt en videregående skole med hørende elever. Tilbudet eleven får er et integrert tilbud der eleven har tolk i undervisningen. Når N1 omtaler språkkoden i undervisningen sier N1 følgende om hva slags språkkode som blir brukt i klasserommet: *"læreren snakker og så er den andre tolk som tolker for meg"* (Elevintervju, N1). På spørsmål om hvilken språkkode elevene bruker seg imellom sier eleven at de: *"bare snakker"* (N1, elevintervju). Språkformen som lærer bruker til eleven er norsk tale og det samme er språkkoden elevene bruker seg i mellom. Eleven sier videre at årsaken til at klassen snakker er fordi: *"de er nye elever og har ikke lært tegnspråk ennå."* I intervju med lærer N2 sies at læreren kunne bruke tegn til tale fordi det var: *"mange andre der som også kunne så mange tegn"* (Lærerintervju tegnspråk og norsk, N2). Det tyder på at andre elever lærte seg tegnspråk i en eller annen form i møte med eleven. Dette var også noe N1 forventet ville skje på den videregående skolen eleven hadde begynt på. Eleven sier at vedkommende bruker tegnspråk i klassen gjennom tolk. Det gjøres også når læreren har spørsmål til eleven. Lærer N3 sier læreren av og til snakker direkte til

eleven uten tolk, fordi eleven forstår hva som blir sagt i en-til-en situasjon fordi vedkommende har C.I. Eleven tilpasser språkformen etter hvilke personer vedkommende snakker med. Men bruker mest tale på skolen (Elevintervju, N1). Klassemiljøet og skolesituasjonen som helhet kan karakteriseres som et *talestærkt miljø*. Det skyldes at alle rundt eleven (lærere og medelever) er talespråklige. Eleven bruker selv talespråk når N1 snakker med for eksempel N 3. N1 bruker mest tale på skolen. Eleven får for tiden ikke tegnspråkopplæring. Det har ikke kommet i gang ennå. Eleven sier at vedkommende: *"tror jeg skal ha tegnspråk, men har ikke hørt noe ennå."* (elevintervju, N1) Tegnspråkundervisningen var ikke kommet i gang ennå og ingen tegnspråklærer var satt på eleven. Elev N5 går på en knutepunkt skole og har lærere som bruker tegnspråk i ulik grad. N5 sier at vedkommende stort sett er fornøyd med lærerne: *"Jeg er fornøyd med alle lærerne, unntatt en som ikke er bra og jeg liker ikke lærerens tegnspråk."* (elevintervju, N5). I følge eleven bruker nesten alle lærerne tegnspråk, men det er noen lærere som bruker tegn-til-tale og det er vanskeligere å oppfatte. Eleven er fornøyd med alle lærerne og oppfatter stort sett bra hva lærerne sier i undervisningen med unntaket som eleven i en bisetning nevner i intervjuet (Elevintervju, N5). Når det gjelder medelevene sier N5 at medelevene i klassen bruker tegnspråk flytende. Eleven tilpasser sitt språk (tegnspråk) i samsvar med hva omgivelsene bruker, avhengig av om personen eleven snakker med har gode ferdigheter i tegnspråk eller ikke (Elevintervju, N5). Eleven er i skolesituasjonen og i undervisningssammenheng i et *tegnspråklig sterkt miljø*. Eleven går i en skole med hørende elever, men har medelever som er døve og eleven har lærere som selv er døve eller som behersker tegnspråk så godt at eleven får med seg det som blir sagt i undervisningen. Det sies ingenting om kontakten mellom de hørende og døve elevene ved skolen eller de døve elevene og de andre hørende lærerne. I intervjuet ble det ikke eksplisitt spurt om det, men eleven tok ikke opp dette som et problem. Det samme er tilfellet når man spør N6 og N7 om kommunikasjon ved skolen. Det blir heller ikke brukt tolk i noen grad på skolen. Det eneste som N7 bemerker er at en av lærerne ikke har gode nok ferdigheter i tegnspråk og har valgt å bruke tolk i undervisningen. Men i følge N7 har vedkommende nå tatt tegnspråkkurs og klarer seg noenlunde i kommunikasjon med elevene (Lærerintervju i norsk, N7). Eleven (N5) har i følge N6 gode ferdigheter i norsk tegnspråk. Eleven har fått karakteren 5 ved de prøver og tester lærer i tegnspråk gir eleven. I følge N6 er eleven en av de beste brukerne av tegnspråk i elevens klasse. Det er andre i klassen som har gode ferdigheter i tegnspråk også, men behersker andre deler språket bedre enn det N 5 gjør. For eksempel knyttet til bruk av tegnspråkoppgaver som skal besvares ved hjelp av video-kamera har eleven ikke de samme kvalitetene som en annen elev har i

tegnspråk. Men N5 har derimot bedre språkflyt og språkforståelse enn eleven som ble nevnt i stedet (Lærerintervju tegnspråk, N6). N1 har i følge lærer i tegnspråk/norsk karakteren 3 i tegnspråk. Det er et mål for både lærer og elev å klare dette faglige kravet i følge lærer i tegnspråk/norsk (Lærerintervju i tegnspråk/norsk, N2). Siden eleven ikke hadde så mange andre elever som behersket tegnspråk i samme grad som eleven, kunne man ikke forvente større språklig utvikling i følge N 2 (Lærerintervju i tegnspråk/norsk). Når lærer i tegnspråk for elev N1 blir spurt om hvilken språkkode vedkommende selv bruker, svarer lærer at vedkommende bruker tegnspråk så langt det går i timene. Men N2 føler selv at det er begrensninger i ferdighetene pga noe manglende kunnskaper i språket og manglende faglig oppfølging, men føler likevel at kommunikasjonen med elevene går bra. Jo nærmere norsk tegnspråk lærer brukte, jo lettere var det for eleven å forstå. Det ble bedre flyt i språket og dermed opplever lærer at eleven oppfatter bedre hva N2 sier (Lærerintervju i tegnspråk og norsk, N2). Når det gjelder N7 sier vedkommende at N7 bruker tegnspråk så langt det går i timene med N5, men føler også begrensninger i tegnspråk fordi vedkommende er hørende (Lærerintervju i norsk, N7). Lærer i tegnspråk føler ingen slike begrensninger fordi vedkommende selv er døv og har tegnspråk som ”morsmål” (Lærerintervju i tegnspråk, N6). Begge hadde egen læreplan i norsk tegnspråk. Begge elevene som er intervjuet har fått tilbud i tegnspråk, men det er bare den ene eleven som får undervisning i tegnspråk nå. Denne tabellen forklarer språkpreferansen og tilbudet i språk som eleven får. Her ser vi også hvilke forutsetninger lærerne har, sagt med kategoribetegnelsene.

Elev	Tegnspråktilbud	Læreplan i tegnspråk
N1	Får ikke tilbud	Har ikke plan
N5	Får tilbud	Har plan
Lærer	Behov for kompetanse- utvikling i tegnspråk	Faglig kompetanse
N2	Har udekket behov	Har noe kompetanse 10 vektall fra høysk.
N3	Føler ikke behov	Lite kompetanse
N4	Har udekket behov	Har noe kompetanse 10 vektall fra høysk.
N6	Har ikke behov	Har god kompetanse Tegnspråkbruker Er i et tegnspråkmiljø
N 7	Delvis dekket behov	Har kompetanse Har jevnlig kurs Er i et større tegnspråkmiljø

6.2 Norsk

N1 har hatt samme lærer i tegnspråk og norsk. Lærer i norsk (N2) underviste eleven i full klasse sammen med hørende. Det betyr at eleven fulgte samme undervisning som hørende, men med egen læreplan i norsk. Elev N1 sier at norskfaget er vanskelig. På spørsmål om hvordan det går når eleven skal ha lesetimer svarer vedkommende at det er:

"Litt vanskelig. Noe synes jeg er lett å avlese av (forstå) det som blir lest. Men hvis det er litt vanskelig og da blir jeg litt usikker. Da blir det ikke så bra. Noen uker er det vanskelig, så da." (Elevintervju, N1).

Eleven opplever i lesetimene at det er vanskelig å forstå det som blir lest. Om dette skyldes at eleven ikke forstår det pga ordene som blir brukt, eller om det skyldes at vedkommende ikke skjønner det som blir lest opp i klassen fordi tolken ikke klarer å oversette det som blir sagt, kommer ikke klart frem i elevens svar. N4 som er tolk for eleven i norsk sier at:

"Det er en del ord og begreper som N1 ikke har på plass. Og av og til sier jeg til N3 at vent litt, stopp, vent litt. Kan du si det om igjen. For jeg oversetter ikke alt sånn direkte, men jeg prøver å tenke meg hvordan jeg kan si det sånn at eleven forstår mest mulig." (Lærerintervju, N4)

Her kan det tolkes slik at det er vanskelig for tolken å oversette de tingene som blir sagt i klassen og at det kan være årsaken til at eleven ikke oppfatter og dermed synes faget er vanskelig. Men eleven sier også senere i intervjuet om lesesituasjonen i klassen at: *"Læreren forklarer for hele klassen fordi alle synes det er vanskelig."* (Elevintervju, N1). Ut fra dette utsagnet kan det tolkes slik at dette er vanskelig stoff som gjennomgås i klassen og at flere elever opplever at dette er vanskelig, ikke bare elev N1. På bakgrunn av neste utsagn om egeninteresse for å lese sier eleven at: *"Egentlig synes jeg (lesing) er kjedelig."* (Elevintervju, N1) Dette viser at eleven ikke føler et stort engasjement for den delen av faget som går på lesing. Lærer i norsk på grunnskolen (N2) bekrefter at eleven synes faget norsk er vanskelig. N4 sier at N1 har en lettlest utgave av tekstene som leses i klassen, men skriver de samme tekstene som de andre elevene i klassen (Lærerintervju, N3). N4 sier videre at: *"det er klart at det er mangler. Hun har et handikap som på en måte farger over på språket"* (Lærerintervju, N4). Det siste utsagnet indikerer at lærer opplever at eleven har språklige mangler i faget norsk. N1 sier at vedkommende ikke liker å lese og opplever seg selv som en dårlig leser (Elevintervju, N1). Eleven beskriver det å lese som en oppgave som må gjøres og ikke som en lystbetont syssel. Likevel sier eleven at hvis det oppleves som morsomt det som vedkommende leser da er det mer lystbetont (Elevintervju, N1). I klassesituasjonen leser

læreren for elevene og ikke omvendt. Hvis hele klassen skal lese en tekst leses den teksten som stillelesing. Når det gjelder mestringsstrategi i forhold til lesing av tekster med ukjent innhold og ukjente ord og begreper, sier elev N1 at vedkommende spør lærer hvis N1 støter på vanskelige ord i teksten. Eleven peker på teksten i boka som oppleves som vanskelig og ber lærer om å forklare ordet. Når eleven løser skriftlige oppgaver hjemme og er usikker på ord skriver eleven ned ordene og tar det med til læreren neste dag (Elevintervju, N1). For å huske en tekst prøver eleven å lese teksten først og deretter legge vekk boken og *”tenke på det som jeg har lest”* (Elevintervju, N1). N1 sier at det er lettere å skrive enn å lese, men virker usikker når intervjuer spør. På oppfølgingsspørsmål svarer eleven at det er lettere å skrive ned det vedkommende ikke forstår og lese opp det som N1 selv har skrevet (Elevintervju, N1). Dette korresponderer med det lærer i norsk sier, nemlig at eleven har mangler i begrepsforståelse, og selv om eleven har et godt ordforråd sier N3 at eleven skriver *”døvt”*, noe som gjør at eleven *”faller litt gjennom, og at N1 på en måte ikke når helt opp”* (Lærerintervju, N3). Dette er en betegnelse som dukker opp igjen i andre intervjuer av informantene. Dette beskriver en situasjon der eleven, i dette tilfelle N1, har språklige mangler som i følge lærerinformantene vises ved at elevene i sine skriftlige fremlegg har en annen setningsstruktur enn det som er vanlig på norsk, og kan ha et noe begrenset ordforråd. Av den grunn sier N3 at N1 ligger på et nivå under 4 i karakter og illustrerer dette ved å vise til at eleven kan følge en analyse i dikt fra punkt til punkt, men det skorter på språket hvis eleven skal gå videre i analysen. Dette skyldes at eleven i følge N3 har mistet mye i tiden før eleven fikk CI. Dette er først og fremst synlig når eleven blir bedt om å skrive spontant og er ikke så tydelig når eleven jobber med referater, formelle brev og søknader (Lærerintervju i norsk, N3). Det er først når eleven jobber med spontane tekster og stiler at vedkommende elev skriver *”døvt”*. I følge N3 er N1 veldig avhengig av å kunne samarbeide med andre elever når de jobber med oppgaver og lignende. *”Det er ikke nødvendigvis en ulempe, men det kan være en fare hvis eleven blir for lite selvstendig, noe eleven ikke er, men som jeg likevel frykter”* (lærerintervju i norsk, N3). Eleven er i et *sterkt hørende miljø* og det påvirker måten man underviser på og hva man legger vekt på. Et eksempel er at man i de spontane tekstene har forsøkt å lære eleven å synge tekstene. For N5 er situasjonen litt annerledes, her undervises det med utgangspunkt i læreplanen i norsk for døve. Det betyr ifølge lærer i norsk N7 at man følger kompetansemålene etter *Vg1- studieforeberedende utdanningsprogram* (Lærerintervju i norsk, N7). Mens man for N1s vedkommende la vanlig læreplan i fagprogrammet *Design og håndverk* til grunn med tilpasninger. Elev N5 liker å lese og sier *”Jeg elsker å lese bøker”* (Elevintervju, N5). Dette bekrefter også N7 og sier at eleven ser ut til å lese selv uten at lærer

har bedt eleven om å gjøre det (Lærerintervju i norsk, N7). Eleven sier i intervjuet at vedkommende liker nesten alle typer tekster, unntaket er fagbøker. N5 liker spesielt godt drama og romaner som sjangre og leser mest bøker. Eleven sier at vedkommende har lest helt siden N5 var liten og har lest mye. N5 opplever seg selv som en rask leser (Elevintervju, N5). Dette bekrefter norsklæreren og sier at *"jeg opplever at N5 er en rask leser"* (Lærerintervju i norsk, N7). Eleven ligger faglig over gjennomsnittet (altså over karakteren 3) sier N7 og opplever at eleven er engasjert i faget og det virker som N5 er glad i faget (Lærerintervju i norsk, N7). Eleven løser oppgaver knyttet til vanskelige ord i en tekst ved å slå opp selv i en ordbok eller ved å spørre lærer på skolen. På spørsmål om hva eleven gjør når N5 støter på et vanskelig ord, bokstaverer ikke N5 ordene som er vanskelige. Det virker som eleven ikke bruker dette som en strategi for å forstå et ord eller at vedkommende ikke kjenner til denne metoden for å forstå et vanskelig ord. I hvert fall skjønte ikke eleven spørsmålet når intervjuer prøvde å følge opp spørsmålet med å reformulere det opprinnelige spørsmålet. Når eleven ble bedt om å beskrive måten eleven jobbet på for å huske en tekst til for eksempel en prøve, brukte eleven to metoder. Den første metoden bestod i å lese teksten og deretter skrive ned teksten på PC eller for hånd. Deretter den andre metoden der eleven *"tegnet teksten"* (oversatte teksten til tegnspråk). Eleven brukte begge metodene og N6 sier at *"Da er det lettest å huske"* (Elevintervju, N5). I norskfaget jobbes det mye med budne oppgaver som for eksempel diktanalyser. Det er få fristiloppgaver, på samme måte som man fant det i den integrerte skolen. Budne oppgaver gjør i følge N7 at det blir få muligheter til å teste ferdighetene i frie oppgaver (Lærerintervju i norsk, N7). N5 sier selv at vedkommende ikke skriver *"perfekt godt norsk"* og opplever seg som en bedre leser (Elevintervju, N5). I klassesituasjonen leser elevene i klassen til N5 hver for seg som stille lesing slik som det er beskrevet hos N1. Etter at elevene har lest tekstene setter klassen seg sammen i en gruppe for å diskutere det man har lest (Elevintervju, N5). I klassen til N1 skjer dette på norsk tale, mens det i klassen til N5 skjer på tegnspråk. Forskjellen her er at elevene diskuterer tekstene etterpå i hel klasse i en liten felles gruppe, mens man hos N1 ikke har den samme muligheten fordi klassestørrelsen tilsier andre betingelser. I klassen til N5 er størrelsen 3 elever (elevintervju, N5), mens man i klassen til N1 har 20 elever. Her legger man også større vekt på at lærer selv leser for elevene (Lærerintervju, N3). For N7 sier at i norskfaget er det en del trekk som går igjen for elever som har tegnspråk som førstespråk. Slike trekk er: *"å få riktig bøyning av verb og substantiv"* (lærerintervju i norsk, N7). Videre peker N7 på at: *"... i varierende grad, dette med setningsstrukturer. Jeg ser på en måte tegnspråket i norsken, at det er annen setningsbygging og leddene stilles annerledes, det gjør jo en del døve når de*

skriver.” (Lærerintervju i norsk, N7). Dette er også trekk norsklærer finner hos N5, men som ikke er et særpreg bare for denne eleven. For N3 har det vært viktig at: ”... *språket .(.)...kommuniserer, at det er relativt lesevennlig slik at en person kan skjønne hva N1 mener.*” (Lærerintervju i norsk, N3). Norsklærer til N1 påpeker at det er: ”*kanskje en endelse eller en liten feil på et verb. Jeg synes vel egentlig at setningsbyggingen .(.) er ganske bra.*” (Lærerintervju i norsk, N3). I følge N3 har det blitt diskutert om man skulle ha en konkret lese- og skrivetrening for N1 slik at eleven fikk bedre trening. Men dette fordrer at man finner en gruppesammensetning i klassen som eleven kan delta i. Dette har foreløpig ikke latt seg gjøre, fordi eleven selv har uttrykt ønsker om å være sammen med de andre elevene i klassen i følge N3. Det er heller ikke satt av ekstratimer til spesialundervisning i norsk for N1 (Lærerintervju, N3). Det samme er tilfelle for N5 i følge N7. Det er ikke satt av ekstraressurser til ekstraundervisning (Lærerintervju i norsk, N7). Ekstraressursen er for N1 sitt vedkommende tolken i undervisningen i de enkelte fagene (Lærerintervju i norsk, N3). For N5 er det ikke satt inn noen ekstra ressurser fordi det ikke er meldt behov for ekstra ressurser i den gruppen N5 er med i (Lærerintervju i norsk, N7). Tabellen er en analyse av hvilket språk elevene foretrekker å bruke og hvordan de opplever norskfaget, samt hvilke ressurser de får, sagt med kategoribetegnelsene.

Elev	Språkpreferanse (bruk)	Videregående skole	Ekstra ressurs
N1	Tale og tegnspråk Bruker tegnspråk hjemme Bruker tale på skolen Noe tegnspråk på skolen	Vanlig skole	”tolk”/ tegnspråklærer
N5	Tegnspråk Tegnspråk hjemme Tegnspråk på skolen	Knutepunktskole	Har ingen ekstra ressurs
Elev	Hvordan oppleves faget	Lesetrivsel	Lesehastighet
N1	Faget er vanskelig	Liker ikke å lese (kjedelig)	Lav hastighet
N5	Faget er lett	Liker å lese	Høy hastighet

6.3 Tospråklighet

For N1 er tospråklighet en del av hverdagen i følge N3 (Lærerintervju i norsk). Eleven bruker selv både tale og tegnspråk. Dette avhenger av situasjonen. Eleven bruker mest tale på skolen fordi det er *hørende miljø*. Eleven sier på spørsmål om språkkode at det brukes: *”forskjellig”* og når eleven blir bedt om å presisere dette så sier vedkommende at: *”Jeg bruker mest tale på skolen, men av og til bruker jeg tegnspråk. Men hjemme bruker jeg mest tegnspråk.”*

(Elevintervju, N1) Tidligere lærer i tegnspråk og norsk, N2, sier at det var viktig at eleven følte seg trygg i tegnspråk siden eleven er CI operert og får mange lydinstrykk hver dag. For å kunne forstå lydene rundt seg må eleven føle seg trygg på sitt eget språk (Lærerintervju norsk og tegnspråk, N2). For N5 er tospråklighet i følge N6 knyttet opp mot tekstarbeidet og bruk av video som redskap slik at når teksten er oversatt: *”jobber vi litt med syntaks og så jobber vi med eventyrsjangeren samtidig. Da ser vi at det blir litt enklere for klassen å ta norskfaget. Og da oppdager vi og hvordan elevene lærer mest mulig ved å jobbe tospråklig på den måten.”* (Lærerintervju i tegnspråk, N6). Et annet poeng som N6 tar frem er at: *”For noen elever er det ikke balanse i det tospråklige. De har ikke et jevnt språk på begge språkene. De ligger under på det ene og over på det andre.”* (Lærerintervju i tegnspråk, N6) N6 presiserer ikke hvilke språkformer elevene ligger under eller over på, men bare konstaterer at dette skjer i elevgruppen som også omfatter N5 selv om dette ikke sies eksplisitt i intervjuet. N6 har også et samarbeid med norsklærer om å få elevene som sliter i norskfaget opp på et høyere nivå gjennom å ta opp norskfaglige spørsmål i sine timer. Dette gjennomføres ved at lærerne blir enige om hvilke emner man skal ta opp. Hvis man blir enig om å arbeide med eventyrsjanger oversetter elevene videoene på norsk og deretter arbeider med syntaks. Man får et overblikk over hva de ulike elevene som sliter i norsk trenger for å kunne heve nivået sitt i faget (Lærerintervju i tegnspråk, N6). For elev N1 ble det jobbet tospråklig i ungdomskolen gjennom vekselvirkning mellom tegnspråk og norsk (Lærerintervju, N2). I videregående skole har ikke eleven tegnspråktilbud og får kun enspråklig undervisningstilbud. N3 svarer på spørsmål om tospråklighet at:

”Nå er nok jeg en lærer som i utgangspunktet er veldig positiv til dette her. Jeg er ikke redd for å ha med en annen person inn i timen. Men på den annen side så er det slik at jeg knytter meg litt i settingen. Kanskje på en positiv måte hvor jeg blir litt mer skjerpet. Jeg blir nok litt sånn hva synes du og var dette greit og slikt.” (Lærerintervju i norsk, N3)

Dette er det tospråklige tilbudet elev N1 har på den videregående skolen nå. Eleven sier på spørsmål om hvordan tegnspråk undervisningen er nå at: *"Jeg har ikke tegnspråk nå. Jeg tror jeg skal ha tegnspråk, men har ikke hørt om noe nå."* (Elevintervju, N1)

Utover dette er det ikke mulig å si noe om det tospråklige tilbudet eleven får i den videregående skole. I ungdomsskolen hadde eleven tegnspråkundervisning med samme lærer som eleven hadde i norsk fordi denne læreren hadde tegnspråk kompetansen. N2 sier dette om den tospråklige prosessen:

"Men igjen er det at du er liksom så alene. Det er det som jeg ønsker meg om igjen og om igjen. Kunne jeg enda spurt noen. Hvordan få det sammen liksom? For jeg må være ærlig å si at det blir liksom: Norsk jobber vi med der og tegnspråk jobber vi med her. Men det som er i midten blir på en måte større og større" (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2)

Lærer i tegnspråk opplevde det som svært vanskelig å få til et godt tospråklig tilbud for eleven fordi N2 er alene om oppgaven og føler at vedkommende ikke kan gi det tilbudet som eleven trenger (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2). For N5 er det slik at tegnspråklærer har kunnskaper om både norsk og norsk tegnspråk, men samtidig understreker at norsk tegnspråk og norsk er to forskjellige fag som har få temaer og emner til felles og derfor er det ikke naturlig å samarbeide med faglærer i norsk utenom konkrete prosjekter (Lærerintervju i norsk, N6). På spørsmål fra intervjuer om hvilke andre elever som er med i klassen til N5 sier N7 at: *"Alle tre har tegnspråk som førstespråk og er tospråklige på den måten."* (Lærerintervju i norsk, N7). På spørsmål om hva læreren tenker er viktig i den tospråklige prosessen og hvor viktig samarbeid er svarer N7: *"Det bør vi jo, for disse to læreplanene i tegnspråk og norsk er jo de som skal ta vare på denne tospråkligheten."* Her viser N7 til at læreplanene som norsk og norsk tegnspråk har for videregående skole legger opp til at det skal være et samarbeid mellom disse to fagene for å sikre funksjonell tospråklighet. Men N7 påpeker at det ikke er satt av tid til dette samarbeidet og mener at all slik planlegging må timeplanfestes. Det lar seg gjøre teknisk, men det er også avhengig av om de økonomiske rammene for slik planlegging er tilstede, slik er det ikke nå. N7 påpeker at all planlegging skal skje innfor den fastsatte tiden, men så lenge ikke dette er timeplanfestet blir dette vanskeligere å få til. Det er viktig å jobbe med begreper i den tospråklige undervisningen (Lærerintervju i norsk, N7). Det samme trekker N3 frem som viktige elementer å jobbe med, men trekker ikke dette frem som bestemte elementer å jobbe med i en tospråklig kontekst. For N1 er undervisningen basert på at vedkommende har tolk og at alt som blir sagt blir oversatt fra norsk til tegnspråk. Men N4 sier selv i intervjuet at det er ikke simultantolkning som brukes i undervisningen, men mer oversettelse i form av et resymé av innholdet av det som blir presentert i undervisningen.

Tolken ser heller ikke på seg selv som tolk, fordi vedkommende ikke har den utdannelsen. ”Tolken” omtaler seg selv som tegnspråklærer uten selv å undervise eleven i tegnspråk (Lærerintervju i norsk, N4).

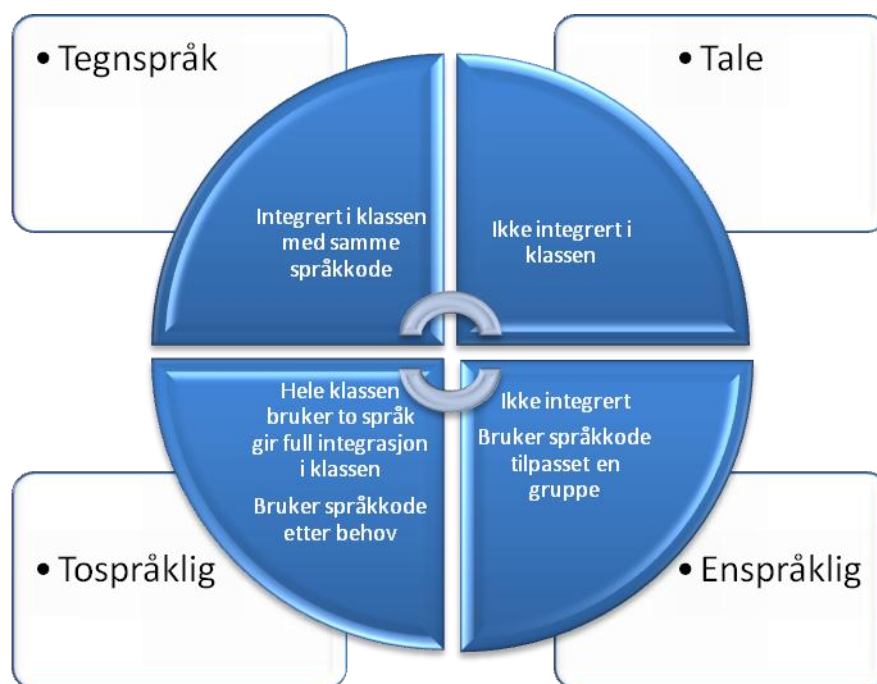
6.3.1 Forutsetninger

Oppsummerende kan man da si: Når man ser på forutsetningene for elev N1 i forhold til leselyst og manglende motivasjon er leselysten svak, mens elev N5 har stor leselyst og stor glede av å lese. Når det gjelder tegnspråkb Bruken er den svært utbredt i klassen til N5, mens den er mindre tilstede eller fraværende hos N1 (bortsett fra kommunikasjonen mellom tolk og elev). I forhold til tegnspråkmiljøet så er den også svakere i klassen til N1 enn den er hos N5. Når det gjelder hjemmesituasjonen sier N1 at vedkommende bruker tegnspråk hjemme til foreldre og til døvt søsken. Men lærer N2 sier at oppfølgingen hjemme i ungdomsskoletiden ikke var så stor når det gjelder det faglige i fagene norsk og tegnspråk. N1 sier at vedkommende bruker tegnspråk hjemme. Når det gjelder oppfølging hjemme hos N1 sier N3 at vedkommende kjenner N1s hjemmemiljø, men sier ingenting om oppfølgingen nå. N5 har et tegnspråkmiljø på skolen med både hørende og døve lærere som bruker tegnspråk på ulike nivå. N5 har også døve foreldre pluss søsken som er døve. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole har ikke vært tilfredsstillende sett på bakgrunn av det N5 har fått. Elevenes bakgrunn er forskjellige og familiebakgrunnen ser ut til å være ulike. Den faglige interessen er også ulik hos disse to elevene som er bakgrunnen for undersøkelsen. Forutsetningene hos N5 er annerledes enn N1 sine.

6.3.2 Nåværende tilbud

Når man ser på tilbudet for begge elevene er de også veldig ulike. N5 er knyttet til en knutepunktskole der man har et tegnspråklig tilbud, mens N1 har et skoletilbud i en vanlig skole hvor man i den klassen eleven tilhører har forsøkt å tilpasse ut fra de ressurser man har tilgjengelig. Her med en tegnspråklærer som opptrer som tolk. I følge N3 fungerer dette bra og eleven trives. Kommunikasjonen går greit mellom lærer og elev. Men N4 sier også at tegnspråksituasjonen ikke er optimal fordi tegnspråklærer ikke føler seg kompetent nok og at den tegnspråkfaglige bakgrunnen ikke er optimal. For N5 virker det som eleven har lærere med ulik grad av kompetanse i tegnspråk. Lærere bruker tegnspråk i alle fag, hvis ikke lærer har god nok kompetanse brukes det tolk (Lærerintervju i norsk tegnspråk, N6). Lærer i norsk og tolk for elev N1 sier de har et godt samarbeid og at de jobber som et team (Lærerintervju i

norsk, N3). N5 sine lærere i norsk og tegnspråk har ikke på samme måte behov eller ønske om å samarbeide fordi fagene er såpass ulike. De samarbeider kun når det er konkrete prosjekter som sammenfaller med de to fagene norsk og tegnspråk. N7 sier at det hadde vært ønskelig å samarbeide mer og planlegge mer sammen, men at dette må inn i timeplanen til lærerne. Det virker som undervisningen til N5 er bedre tilrettelagt for N5 i norskfaget enn for N1, sett i forhold til det hørselstapet som begge elevene har. Det samme ser ut til å være tilfelle for tegnspråkundervisningen. N1 får ikke noe tilbud om tegnspråkundervisning på det tidspunktet undersøkelsen ble gjort, mens N5 har fast tegnspråktilbud når undersøkelsen ble gjort. Likevel reiser eleven i følge N3 til kompetansesenteret og har vært der noen ganger i løpet av høsten, men her får eleven undervisning i de fagene vedkommende har på hjemmeskolen og ikke i tegnspråk. Skjematisk organisert blir bildet omtrent slik:



I det skjematiske bildet tilhører N5 den første delen av skjemaet under kategorien tegnspråk, mens elev N1 deltar i kategorien tale. Ingen av elevene er beskrevet som helt ut tospråklige fordi N1 ikke kan kommunisere direkte med sine medelever eller lærere på sitt eget språk, uten at eleven må tilpasse sitt språk til et språk som eleven bare delvis behersker. Det samme gjelder N5 fordi ikke alle lærerne behersker tegnspråk. Men det ser ut til at N5 har bedre forutsetninger for å klare seg fordi eleven behersker den skriftlige delen bedre. Hvordan henger dette sammen med at elevene har et vedtak på at de er § 3-9-elever? Når eleven har §

3- 9 har de krav på tilrettelagt undervisning på tegnspråk i alle fag og de skal også følge en egen læreplan som er laget for denne gruppen elever. Hvordan blir den fulgt?

6.4 Hvordan henger dette sammen med læreplanen i norsk tegnspråk og norsk?

Hva da med den tospråklige prosessen og det som i læreplanen blir omtalt som funksjonell tospråklighet? Hvordan blir dette ivaretatt i undervisningen? Hva er funksjonell tospråklighet? For å ta det siste først. I begynnelsen av oppgaven omtalte jeg tospråklighet som et fenomen som opptrer i mange kulturer. Her kan en gruppe i et land, majoriteten, ha et språk, mens en minoritet kan ha et annet språk. Men disse språkene tales eller tegnes i dette tilfelle av en minoritetsgruppe døve og andre tegnspråkbrukere. Døve har et førstespråk, tegnspråk som det språket de lærte først, mens andrespråket rent kronologisk blir norsk. Betegnelsene andrespråk ble ikke benyttet i læreplanen L97 for døve. Den ble heller ikke benyttet i Kunnskapsløftet (Zahl, 2006). Men norsk blir forstått som fremmedspråk eller andrespråk for døve.

N1 følger vanlig læreplan for den videregående skole i faget norsk (Lærerintervju i norsk, N3), men har på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført ikke noe opplegg for tegnspråkundervisning og følgelig ingen plan som N1 kan følge. På spørsmål om hvilken læreplan N3 følger for N1 sier lærer:

”Jeg følger en vanlig læreplan ja. N1 kunne jo hatt en spesiell opplæringsplan, men vi så det slik at eleven var tjent med et ordinært opplæringsløp, og at vi kanskje prøvde det først. Det vil si at vi skraper lærerstanden litt ned til beinet.” (Lærerintervju i norsk, N3)

Bakgrunnen for at man valgte å følge ”vanlig” barbert utgave av læreplanen i norsk er at eleven (N1) skulle klare å få en ståkarakter. Videre sier N3 om målet for læringen at: *”og så blir alt annet en gevinst ut over det, slik jeg ser det.”* (Lærerintervju i norsk, N3)

Videre sier N3 at eleven klarer å følge denne planen i timene, men må ha oppdatering av det som har skjedd når N1 har vært på kompetansesenteret. Dette skjer i norsktimene og tar i følge N3 ca 20 min (Lærerintervju i norsk, N3). I følge N3 er bakgrunnen for at man har valgt en vanlig læreplan at N1 var tjent med å følge en vanlig læreplan og at man skulle prøve dette først. I intervjuet ble det gitt uttrykk for at man i første omgang skulle følge vanlig opplæringsplan først og så kunne man kanskje vurdere en spesiell opplæringsplan på et senere tidspunkt. Uten at man presiserte når det skulle skje. I følge Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming (2010) som er utgitt av Utdanningsdirektoratet står det at: *”Elever som får*

opplæring i videregående skole etter § 3-9 med tegnspråktolk, følger ordinære læreplaner”. (Veilederen, 2010, s. 38) Elevene som følger undervisningen på knutepunktskolene får opplæring etter egne læreplaner i fagene norsk for døve og sterkt tunghørte, engelsk for døve og sterkt tunghørte og norsk tegnspråk. N5 følger disse læreplanene og disse planene er bindende og kan ikke velges bort i følge Veilederen (2010). Det betyr at skolen er bundet opp av læreplanen til hva slags tilbud eleven får av undervisning, i dette tilfelle i fagene norsk og tegnspråk. Mens elev N1 følger den planen som alle elever i den videregående skole har. Skolen er forpliktet til å gi tilpasset opplæring for alle elever og har valgt å følge en vanlig læreplan. Riktignok er denne planen ”barbert” for å bruke N3 sine ord, men det er like fullt en vanlig skoleplan i faget norsk. Siden eleven ikke har noen undervisning i tegnspråk, har heller ikke eleven noen læreplan som den skal følge i dette faget. Elevene i denne undersøkelsen har da ulike planer som de følger. Hva slags konsekvenser får dette for undervisningstilbudet? I forhold til den tospråklige undervisningen som ble trukket frem i forrige kapittel har N1 ingen tospråklig opplæring slik et § 3-9-vedtak forutsetter. I Veilederen (2010) står det at fylkeskommunen har ansvar for at det blir tilsatt tolker og at all aktivitet som finner sted i skolens regi skal regnes som opplæring. Dette inkluderer også aktiviteter på ettermiddag og kveldstid. Elev N1 får tolk i norsk, engelsk og matte og i alle programfagene. Men Veilederen (2010) sier ingenting om opplæring i tegnspråk. Det sies bare at det er formålstjenelig at lærerne som har ansvar for elever som bruker tolk bør få opplæring i hvordan en tegnspråktolk skal brukes i undervisningen. Videre anbefales det at lærere bør få generell opplæring og veiledning i å undervise hørselshemmede elever. Eleven har i følge N3 reist til kompetansesenteret (noe N1 selv bekrefter) og N4 har også deltatt på noen av disse reisene selv. Men N1 får ikke noe tilbud i tegnspråk og får heller ikke dette tilbudet gjennom kompetansesenteret. Eleven følger vanlig læreplan i alle fag. Den eneste endringen er at kravene til læring er redusert til et minimum i faget norsk for at eleven skal kunne stå i faget. Det at elev N1 ikke får tegnspråkundervisning og heller ikke følger noen læreplan i dette faget får noen konsekvenser i forhold til utviklingen i andre fag. Norsk og tegnspråk skal i følge læreplanen følge hverandre. Det sies klart i formålet til læreplanen at; *”Norsk tegnspråk må sees i sammenheng med norskfaget. Sammen utgjør disse språkene det nødvendige grunnlaget for en opplæring av elever som skal bli funksjonelt tospråklige i det norske samfunnet.”* (UDIR, www.udir.no/Lareplan/?laereplanid=995082) For N1 er ikke dette tilfelle. Eleven får undervisning på tegnspråk, men ikke av en kvalifisert tolk. N4 sier selv at vedkommende har kun 30 studiepoeng i tegnspråk og har ikke tolkeutdanning. I følge Veilederen (2010) er det fylkeskommunens ansvar at det tilsettes tolker. Men fylkeskommunen har ikke mulighet til å

gi eleven dette tilbudet. Når eleven ikke får et godt adekvat språklig tilbud får dette konsekvenser for utviklingen hos eleven. I følge Diane Lillo-Martin (1997a) reflekterer språket tankene våre og språket vårt påvirker måten vi tenker på. Uten et språk klarer vi ikke å ”reflektere” tankene våre til andre mennesker. Gjennom språket får vi gitt uttrykk for følelser, tanker og ideer. Dette er svært viktig i en læringssituasjon. I N1s tilfelle får ikke N1 et språklig tilbud som gjør at eleven kan uttrykke seg direkte på sitt eget språk uten at det går gjennom et medium som en tolk er (Handberg, 2008). Selv om N3 utaler i intervjuet at det ikke er problemer i forhold til kommunikasjon og at eleven selv bruker både tegnspråk og norsk tale. Spørsmålet er likevel i hvilken grad dette får konsekvenser for læringen når eleven ikke får et språklig tilbud tilpasset eleven slik som læreplanen forutsetter? I forhold til lesing og skriving har man forsøkt å gi eleven et tilbud tilpasset eleven. Men tar en slik læreplan høyde for de behov eleven har? Eleven sliter åpenbart med norskfaget og er heller ikke noe videre motivert for faget, slik som man kan se at N5 i mye større grad ser ut til å være. Hvor stor betydning motivasjon har i ulike fag er tidligere påvist bl.a. hos Imsen (1984) og Lyster (2002), der begge viser til at leselyst og lærelyst henger sammen. Når eleven i tillegg er tospråklig, men ikke får adekvat opplæring i sitt førstespråk, stiller eleven svakere enn når eleven har en slik oppfølging (Høier, 2007). I Kunnskapsløftet (2009) legges det vekt på; *”den enkelte elevs språk og tekstkompetanse ut fra elevens forutsetninger med hensyn til språk, auditiv oppfattelse, kommunikative strategier og utnyttelse av hørselsteknisk utstyr.”* N3 sier imidlertid at N1 har godt utbytte av undervisningen og henger godt med i timene fordi man har gjort nødvendige tilpassninger i læreplanen. Det kan sikkert oppleves slik fra lærerens synspunkt. Men når man spør N1 om hvordan vedkommende opplever skolen sier N1 at det oppleves litt vanskelig i lesetimene. På bakgrunn av at eleven også sliter i skriftlig norsk ser det ut til å være en sammenheng her mellom elevens motivasjon i lesing og resultatene eleven får i faget norsk som helhet. Det som sies i læreplanen om at man skal ta hensyn til elevens språk og tekstkompetanse ut fra elevenes forutsetninger blir ikke etterkommet ut fra det læreplanen har som mål. Et poeng i læreplanen for døve elever er at elevene får det samme utbytte av undervisningen som hørende fordi hørende og døve lærer på samme måte, men med en annen språkkode (Kunnskapsløftet, 2009). Tilegnelse av leseferdigheter er også en sosial kognitiv interaktiv prosess som betyr at man skal ha mulighet til å samhandle med andre elever på sitt eget språk (Paul, 1998). For N1s vedkommende er dette vanskeligere. N1 sier selv om språkkoden i klassen at: *”alle snakker fordi de er nye elever og har ikke lært tegnspråk ennå.”* (Elevintervju, N1). Det betyr at eleven i dette tilfellet ikke har et felles språk som vedkommende kan snakke flytende på sammen med de andre

elevene. Men eleven sier også at kommunikasjonen går bra så lenge det er en-til-en samtale. Dette gjør at eleven ikke fullt ut kan delta i klassens diskusjon i norskfaget uten at tolken tolker simultant. Noe som ikke er tilfelle her. N4 sier dette på spørsmål om vedkommende driver simultant tolking: *"Nei, jeg er ikke tolk. Jeg kan ikke nok tegnspråk og så føler jeg at det er best om vi stopper opp og forklarer litt underveis hvis det trengs"* (Lærerintervju i norsk og tegnspråktolk, N4) Eleven er avhengig av hva tolken klarer å formidle for eleven og hvis tolken ikke klarer å formidle alt som blir sagt på den måten elevene sier det på, vil det ikke være en tospråklig interaksjon mellom N1 og de andre elevene slik som læreplanen forutsetter. Nå har lærer og tolk et nært samarbeid, noe følgende utsagn tyder på: *"N4 og jeg har jo arbeidsplass ved siden av hverandre, og vi prates jo ved gjennom hele uken. Jeg bruker alltid å fortelle N4 hva jeg skal gjennomgå i timen slik at N4 får forberede seg."* (Lærerintervju i norsk, N3) Her er det et samarbeid mellom lærer og tolk om hva som skal skje i timene, slik at N4 får mulighet til å forberede timene best mulig for N1. Dette er viktig for tolken, slik at timene blir best mulig for eleven (Nesse, Peterson og Jørgensen, 2006). Dette er viktig for at den tospråklige undervisningen skal bli best mulig. Men ut fra utsagnet ovenfor *"Nei, jeg er ikke tolk. Jeg kan ikke nok tegnspråk"* (N4, Lærerintervju i norsk), blir det vanskelig når tolken ikke føler den har ressurser til å tolke det som trengs. Tolken skal være en språklig formidler mellom den hørende og den døve. Tolken skal også tolke meningsinnholdet i undervisningen så lenge ikke innholdet endres (Nesse et al., 2006). Dette gjør N4 etter beste evne: *"For jeg oversetter ikke alt sånn direkte, men jeg prøver å tenke meg hvordan jeg skal si det sånn at eleven forstår best mulig."* (Lærerintervju i norsk og tegnspråktolk, N4) Men er det mulig å gi god nok tolking når tolken ikke føler at den har gode nok ressurser til å tolke godt nok for eleven? Er det i så fall det som er årsaken til at elev N1 ikke kommer høyere faglig i norskfaget? Mye tyder på at dette henger sammen med kommunikasjonen i klassen og kommunikasjon mellom elev og lærer. Det kan se ut til at dette er en kombinert faglig utfordring, knyttet til grad av språkkompetanse i tegnspråk i undervisningen og hva slags språkkode som er rådende i klassen. Er det så mulig å påvise andre årsaker til at eleven føler at det er vanskelig å lese? Kan det skyldes lese- og skrivevansker? Eleven har også i ungdomsskolen slitt med både lesing og skriving i følge N2, som hadde eleven i begge fagene. Eleven fikk karakteren 3 og det var den karakteren man satset på. Eleven trivdes i ungdomsskolen og var fornøyd med undervisningen (Elevintervju, N1). Men likevel var det i følge N2 det mest realistiske målet å satse på at man klarte seg med litt bedre enn ståkarakter (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2). Det samme målet ser ut til å være tilstede for elev N1 i den videregående skole nå (Lærerintervju i norsk, N3). I følge N2

skyldes lesevanskene at eleven pga hørselstapet ikke har fått tak i begreper som andre elever får med seg. Eleven har ikke fått forklaring på alle begrepene i norsk og det har vært årsaken i følge N2 (Lærerintervju i norsk og tegnspråk). Eleven har også hatt mye tegnspråk syntaks i de tekstene eleven har utarbeidet. Dette skyldes i følge N2 at det er vanskelig for eleven å henge med i en hørende skole *"Fordi alt går veldig fort"* (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2). Eleven klarer ikke å følge med i timene fordi eleven ikke får med seg hva som skjer. Dette skjer fordi N1 ikke får nok hjelp i det tospråklige arbeidet for bedre å kunne bruke tegnspråk i sitt arbeid med norskfaget. Eleven har ikke fått mulighet til å automatisere leseprosessen til et slikt nivå at N1 klarer å øke ordforrådet sitt og forståelsen av det syntaktiske systemet i tekstene på norsk. Dette kan igjen føre til at eleven mister motivasjon til å lese. Noe som også er påvist i forsøks- og leseforskningsprosjektet til Nervik, Amundal og Lund (1990). Her beskriver de en modell fra Nuttall (1982) der elever som liker å lese, leser raskt, leser mer og forstår bedre. Mens en elev som ikke liker å lese leser langsomt, leser ikke mye, forstår ikke teksten man selv leser. Det er med andre ord en "ond sirkel" som eleven ikke kommer ut av hvis eleven ikke klarer å bryte mønsteret. I leseforskningsprosjektet som er vist til ovenfor hadde man som mål å lage et metodisk opplegg for norskundervisningen. Her ble det pekt på at læring av lesing og skriving er en sosial prosess som læres gjennom kommunikasjon. Der den eldre eleven i aldersblandende klasser fungerer som ordbok for den yngre eleven som på tegnspråk forklarer de ulike begrepene og på den måten skaffer seg stadig større forståelse av norskfaget (Nervik, Amundal og Lund, 1990). Det er et hovedmoment her at N1 ikke har fått del i et språklig kommunikativt fellesskap på samme måte som for eksempel N5, som i mye større grad har forholdt seg til elever med samme språkkode som eleven selv. Noe utsagnet til N5 viser når intervjuer spør om språkkode i klassen: *"Vi bruker tegnspråk selvfølgelig. Flytende tegnspråk."* (Elevintervju, N5) Her har N5 mulighet til å bruke tegnspråk som språkform sammen med sine medelever og det letter læringsprosessen (Nervik, Amundal og Lund, 1990). Et argument mot den forståelsen at tegnspråk er det viktigste hjelpemidlet til leselæring for døve finner man igjen i evalueringstudien etter R97, der E. Engen (1999) blir sitert hos Ohna et al. (2003) på at det er viktig for elevene selv om det er kjent at døve har liten hørselsrest at man må: *"ta opp spørsmålet om hvilket potensiale den enkelte elev har til å høre gjennom å utnytte sin eventuelle hørselsrest. Som nevnt tidligere er det sentralt å lære en auditiv-artikulatorisk kode for å bli en dyktig leser."* N1 oppøvde sin auditiv-artikulatoriske kode gjennom tale og lyttetrening som N1 har mottatt i skolen og dette skulle da i følge Engen (1999) gi eleven gode leseferdigheter. Men det ser ikke ut til at tale og lyttetreningen som N1 har vært

igjennom etter CI-operasjonen og som i følge Engen (1999) skulle ha hjulpet eleven i ”å bli en dyktig leser” har betalt seg. Det kan være andre årsaker til at dette ikke skjer. Men det ser ut til at N1 trolig heller ikke har lesevansker basert på de kriteriene som bl.a. Catts og Kamhi (1999) legger til grunn, for eksempel dysleksi eller andre nevrologiske, psykologiske eller sosiologiske betingede skader eller defekter som fører til lesevansker. Spørsmålet ble stilt om det var knyttet ekstra ressurser til eleven (N1) gjennom Opplæringslovens § 3-9 (1998) og N3 svarer følgende på om det er satt av ekstra ressurser på N1:

Nei, ingenting. N1 følger et vanlig undervisningsforløp (.) så N1 skal jo få sin tilpasning som alle andre skal få ut i fra sine behov i klassen. For vi har sett det hensiktsmessig at N1 følger et vanlig undervisningsopplegg og får med seg ståkarakterer. Det er sånn vi har tenkt. (Lærerintervju i norsk, N3 og N4)

Hva det betyr at ”vi har sett det hensiktsmessig” kan man stille spørsmål ved. Hva slags kriterier er lagt til grunn for denne vurderingen? Det ser ut til at lærerne har vurdert det slik at eleven ikke trenger spesiell tilrettelegging ut over det som er gjort i læreplanen og gjennom tolking til eleven. Man har ambisjoner om å få eleven gjennom læreplanen slik at vedkommende står til eksamen. Eleven er likevel en § 3-9-elev, men det er ikke satt av andre midler til denne eleven enn tolk. Om dette skyldes at man ikke har andre muligheter, og det er fordi man finner at flere elever har samme problemene i lesing og skriving som N1, sies det ikke klart i intervjuet. Men ut fra utsagnet til N3 er det ting som tyder på nettopp det når vedkommende sier følgende om organisering av undervisningen:

Når vi får elever hit til videregående skole så regner vi at de leser og skriver bra, og så opplever vi stadig at det kommer elever med en lesehastighet som er veldig lav og leseforståelse som er noe dårlig. Og så styres vi av læreplaner som gjør det veldig vanskelig å jobbe med. (Lærerintervju i norsk, N3)

Mye tyder på at lesevanskene til N1 er knyttet opp mot vansker som mange elever sliter med i videregående skole. I tillegg legger læreplanen begrensninger for hvilke tiltak som er bra for elevene. Lese- og skriveproblemene blir også forklart med det hørselstapet N1 har. Årsaken til at N1 sliter, kommer av ”... som følge av N1's hørselshemming og det at eleven skriver døvt.” (Lærerintervju i norsk, N3) Utsagnet ”skriver døvt” er et uttrykk som N3 forklarer på følgende vis: ”Det er som vi har pratet om at N1 skriver døvt, N1 har problemer med grammatikk og setningsoppbygging og den biten.” (Lærerintervju i norsk, N3 og N4). Tekstene til N1 inneholder problemer i grammatikk og setningsoppbygging. N3 gir følgende utdypende forklaring på dette:

Og som N4 sa er dette med begrepsforståelsen og ordforråd. Selv om N1 har et godt ordforråd så er det klart at N1 har gått glipp av veldig mye fra N1 var liten, som har gjort at N1 har begynt å bygge språket på et mye senere tidspunkt. (Lærerintervju i norsk, N3)

Tekstene har noen språklige mangler som går på begrepsforståelse og ordforråd. Dette skyldes i følge N3 at eleven har mistet mye språklig pga hørselstapet i ung alder. Tidligere i intervjuet sier N3: *"Ellers skriver N1 de samme tekstene som de andre elvene og det synes jeg fungerer relativt greit. Hun leser greit (.)men det er klart at det er mangler. N1 har et handikap som på en måte farger over på språket."* (Lærerintervjuet, N3) Her tyder det på at eleven bruker tegnspråk syntaks i tekstene og at det er feil eller mangler i den norske grammatikken i tekstene. Ser man nærmere på organiseringen av undervisningen til N1 ser det ut til at det snarere er et språklig problem som er bakgrunnen for elevens problemer. Trolig skyldes det de begrensningene som organiseringen av undervisningen skaper i forhold til muligheter for språkbruk og samhandling. Et poeng som også vises i studien til Ohna (2004), der han så på hvordan organisering av undervisningen fikk betydning for elevene knyttet til språkbruk, samhandling og kontekstuelle forhold. Her viser han til at de vanlige læreplanene som er tilpasset læreplanen for døve og som av lærerne igjen er tilpasset den enkelte elev, blir svært vanskelige å gjennomføre. Årsaken til at dette ofte ikke går bra, skyldes at læreplanene er skrevet i en kulturell forståelsesmåte, mens tilpassning av opplæringen til den enkelte elevs behov ikke samsvarer med det læreplanen legger til grunn for opplæringen (Ohna, 2004). Resultatet for N1 sitt vedkommende er at den tospråklige opplæringen ikke er basert på elevens behov, men basert på den allmenne læreplanen som skolen forsøker å tilpasse til eleven uten å lykkes helt. Selv om man forsøker å tenke på gruppestørrelsen og tenker på settingen til eleven og hører på gode råd utenfra, så blir det slik faglærer sier: *"Jeg er veldig opptatt av hva som fungerer for N1, men på den andre siden er det jo 15 andre elever som sitter der også."* (Lærerintervju i norsk, N3). Her er læreren opptatt av hva som fungerer for N1, men når eleven blir en av mange elever som har behov, så blir det vanskelig å ta hensyn og samtidig tilpasse undervisningen til N1s behov. Dette igjen fører til at eleven ikke får nok hjelp til at eleven klarer å komme videre i norskfaget. Når det gjelder N5 sier N7 følgende om hvilken læreplan elev og lærer følger: *"Vi følger jo læreplanen."* (Lærerintervju i norsk, N7). Det betyr Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte. Når det gjelder tegnspråk sier lærer N6 følgende når intervjuer ber om å oppklare hvilken læreplan som følges: *"Det heter tegnspråk for døve."* (Lærerintervju i tegnspråk, N6). Det betyr at elev og lærer følger Læreplan i tegnspråk for døve. Planen forutsetter i følge lærer N6 at: *"Gjennom de tre årene*

jobber vi med forskjellige temaer. Da lager vi det opp i tre grupper med forskjellige tema(.) Vi har et tema som vi jobber fast med.” (Lærerintervju i tegnspråk, N6) Lærer viser her til hvordan man jobber med læreplanen i N6 sin undervisning. Årsaken til at man jobber tematisk skyldes i følge N6 at: *”(...) vi ikke har lærebøker (i tegnspråk). Vi har heller ikke videomateriell. Det finnes noe ressursmateriell, men det synes jeg er så dårlig. Så jeg har bygget opp en del selv og har en del egen kunnskap.*” (Lærerintervju i tegnspråk, N6) Det er lite læremateriell tilgjengelig for undervisning i norsk tegnspråk i følge N6 og det samme blir gjentatt av N2 når vedkommende referer til undervisningen sin ved bl.a. å si: *”(...)og da prøvde jeg å bli litt flinkere til å bruke de tegnspråkvideoene som jeg fant da. For eksempel om Hamsun, men det er vanskelig å finne gode videoer og da.*” (Lærerintervju i norsk og tegnspråk, N2) Mangel på læremateriell i dette faget ser ut til å gå igjen i de intervjuene som er gjort. Det skaper også en ekstra utfordring for de lærerne som skal jobbe med faget i forhold til elevene som er med i undersøkelsen. N6 følte i hvert fall et stort behov for å utvikle eget materiale i faget og sier dette om tegnspråkfaget når N6 blir spurt om hvilken metodikk som blir brukt i tegnspråktimene: *”Det er veldig mye lærerstyrt undervisning siden vi ikke har noe undervisningsmateriell i tegnspråk. Det er liksom jeg som er læremiddelet.*” (Lærerintervju i tegnspråk, N6) Læreplanen sier ingenting om læremidler direkte, men sier følgende om hva elever skal møte: *”Faget forholder seg til et bredt spekter av tekster i ulike sjangere, både originale tekster på tegnspråk og oversatte eller gjenfortalte tekster fra språk med annen modalitet eller fra andre tegnspråk.*” (Kunnskapsløftet, 2009) Elevene skal møte ulike tekster i ulike sjangere og det skal være både originale tekster på tegnspråk og oversatte og gjenfortalte tekster. Når N6 sier vedkommende selv er læremidlet fordi N6 savner læremidler, samsvarer ikke dette med hva læreplanen legger opp til, nemlig at det skal finnes tilgjengelige læremidler hvor man møter disse tekstene. I følge Utdanningsdirektoratets egne sider sier man følgende om læremidlene: *”Elever som følger Kunnskapsløftet for samisk og/eller Kunnskapsløftet for døve og sterkt tunghørte vil ut fra svarene til forlagene i utvalget mangle læremidler i fellesfagene(...)*” (Kunnskapsløftet, 2009). Dette stemmer godt med de observasjonene som N6 kommer med i forhold til læremidler i dette faget. Noe som skaper en utfordring i forhold til utforming av undervisningen i tegnspråktimene. For N6 ser dette ut til å skape frihet og at det er viktig for undervisningsmaterialet som er samlet inn:

Jeg har noe PowerPoint som jeg har laget. Og så har jeg noen gamle filmer (...) fra forskjellige situasjoner. Det bruker jeg. Og så har jeg klippet noen bilder og fotoer som jeg har brukt. Ting som er knyttet til døvehistorie fra tidligere tider. Og så har jeg

funnet en del (...) om døve og døves historie. Det ville jeg gjerne bruke i

undervisningen. Det handler jo om vår egen historie. (Lærerintervju i tegnspråk, N6)

Det at N6 har laget undervisningsmaterialet selv ser ikke ut til å være hinder for læreren, men heller en mulighet til å utvikle egne ting. Men ut fra det som skulle ha vært tilgjengelig for elev og lærer blir det opplevd som et skille i forhold til de andre læreplanene i skolen. Siden læreplanen også er et styringsverktøy, vil det forventes av lærere og elever at de har de samme vilkår som andre elever og lærere på samme skole. Ideen bak en læreplan er at det skal gi læreren hjelp til å undervise (Engelsen, 2003). Men for å kunne undervise må lærer og elev ha læreverk tilgjengelig. Det er tydeligvis ikke tilstede her. Men N6 opplever ikke dette som et problem, selv om lærer opplever seg selv som et *”læremiddel”*. For lærer er dette et positivt utgangspunkt og opplever heller ikke som et problem at man mangler undervisningsmateriell i faget. Derimot opplever N7 det som et problem å mangle læreverk som er tilpasset de elevene N7 skal undervise i sitt fag. Bl.a. viser N7 til at: *”Men det du kan si at det som er problemet er at boka ikke er basert på planen i norsk for døve og sterkt tunghørte. Sånn at det er et lite problem. Vi bruker nå samme bok som de andre Vg1-klassene.”* (Lærerintervju i norsk, N7). N7 sier at boka de bruker ikke er tilpasset den planen de skal arbeide etter. Det opplever N7 som et problem og ser at boka som brukes i faget norsk ikke er tilpasset de retningslinjer som læreplanen legger opp til for døve og tunghørte elever. Lærer N7 sier videre at: *”Deler av boka er skrevet på nynorsk, som jo de døve er fritatt fra. De skal kunne lese litt, men de skal ikke kunne skrive selv.”* Her er det for læreren et opplevd gap mellom det som skulle vært en lærebok tilpasset døve etter de føringer som læreplanverket setter, og den virkelighet læreren møter med læremateriell som ikke er tilpasset elevgruppen. Det vil kunne skape mindre læringsutbytte hos elevene i følge Engelsen (1998). I følge N7 fører dette til noen praktiske utfordringer ved at N7: *”går gjennom stoffet sammen med dem, ikke nødvendigvis at de leser selv all den nynorske teksten, hvis det er noen som strever med det. Vi tilpasser det litt også.”* Men det er jo forskjell på å lese tekster på et språk som man egentlig er fritatt fra og som elevene har sluppet å lese gjennom hele skoletiden, og å lese tekster som de er fortrolig med på den skriftlige språkformen de er kjent med. Det kan innvendes at det forventes av elevene at de skal kunne lese nynorsk (N7) og dermed skal ikke det by på problemer for elevene. Selv om de skal kunne lese teksten på nynorsk, så er nynorsk en språkform som kommer nokså seint inn i skolen for elevene. Det betyr at det er en ukjent målform for de fleste av eleven og da kan det by på lesevansker hvis de ikke har fått oppøvd ordavkodingsferdigheter (Austad, Engen, Høien og Skaathun, 1993). Ut fra et læreplanperspektiv er fagbøkene ikke tilpasset læreplanen. Det skaper i følge N7 faglige utfordringer i undervisningen (Arnesen, 2003).

Når informantene blir spurt om den tospråklige prosessen beskriver lærerne til N1 en prosess som ikke er knyttet til førstespråket tegnspråk. Eleven bruker tegnspråk hjemme, men har ikke et tilsvarende tegnspråkmiljø på skolen fordi skolen er sterk talespråklig med talespråklige elever i klassen (Elevinformant: N1). I ungdomskolen forsøkte man å skape en bru over fra talespråket til tegnspråk gjennom at lærer forsøkte å gjenfortelle det som skjer i klassen (Lærerinformant i tegnspråk og norsk: N2). Det samme skjer i den videregående skolen. Eleven har en ufaglært tolk som skal skape bru mellom den talespråklige settingen og tegnspråk. Eleven bruker selv talespråk på skolen, men er avhengig av tegnspråk for å få utbytte av undervisningen (Lærerinformant i norsk og tegnspråk: N4). I praksis betyr det at eleven ikke får fullt ut utbytte av en tospråklig tilnærming. Eleven skal i følge læreplanverket få undervisning på sitt førstespråk, men får i realiteten ikke dette tilbudet. Wilsgård (2007) peker riktignok på at læreplanverket L97 slik departementet utformet det ikke verdsatte førstespråket på samme måte som norsk skriftspråk og at skriftspråket har forrang foran tale. Noe som også er tilfelle for Kunnskapsløftet, et poeng som også Zahl (2006) tar frem. Men likevel har læreplanverket en sentens som sier at: *"Tegnspråkfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger"* (Kunnskapsløftet, 2009). Her er ikke førstespråk nevnt, men undervisningen skal legge til rette for utvikling hos den enkelte elevs språkkompetanse. Noe som forutsetter at eleven har et førstespråk.

N1 har ikke læreplan i tegnspråk og følger heller ikke læreplanen i norsk for døve og tunghørte. Bakgrunnen for at man valgte bort læreplanen i tegnspråk er ikke klar her. Men ut fra Opplæringsloven § 3-9 andre ledd (1998) har eleven kun krav på tolk. Det står ingenting i loven om at man har krav på plan i norsk tegnspråk, det er det kun de som velger knutepunktskole som har krav på, jfr. Veilederen (2009). Det samme er tilfelle for norsk for døve og tunghørte. Læreplan i tegnspråk følges ikke fordi eleven ikke får tilbud i tegnspråk. Eleven reiser til kompetansesenteret noen ganger i året, men får i følge N1 ikke tegnspråkundervisning under disse oppholdene. En egen plan i norsk for N1 valgte man bort fordi, slik N3 beskriver det: *"N1 kunne jo hatt en spesiell opplæringsplan, men vi så det slik at N1 var tjent med ordinært opplæringsløp, og at vi prøver det først"* (Lærerinformant i norsk: N3) Eleven er etter N3s vurdering tjent med vanlig opplæringsløp. Med andre ord ønsker man ikke å følge læreplanen i norsk for døve og tunghørte og man har heller ikke vurdert mulighet for å gi eleven en egen plan etter for eksempel § 5-1 i Opplæringsloven (1998) i form av spesialundervisning. Valget skyldes at man ville vurdere om en vanlig plan fungerer for eleven. Det er ikke sagt noe om hvor lenge man skal følge en vanlig plan før man

eventuelt foretar en ny vurdering. På bakgrunn av den tospråklige situasjonen eleven faktisk befinner seg i, vil det kreve en stor omorganisering for skolen for at dette skal fungere for eleven. En egen læreplan skal gi lærerne og eleven verktøyet for å kunne gi eleven et fullverdig tospråklig tilbud.

Det kan stilles spørsmålsteget ved om eleven får et fullverdig tilbud slik situasjonen har vært til nå. Når man ser på kodene som er samlet opp etter hver informant og som er kategorisert etter informantenes utsagn, kan man stille spørsmålene: Får eleven fullverdig tilbud når elevens tegnspråkbehov ikke er dekket? Eller når tegnspråkkompetansen hos tolk/tegnslærere er slik den er? Eller når eleven opplever seg selv som svak i norsk og at man er fornøyd med at eleven får ståkarakter i faget? Dette til tross for at man forsøker å legge forholdene til rette med enklere bøker for eleven, og prøver å legge vekt på undervisningen ved gjennomgang av stoffet på tavlen. Man har også en egen undervisning der eleven blir oppdatert på det de andre elevene har gjennomgått mens N1 har vært borte på kompetansesenteret, og man lar eleven sitte sammen med andre elever når man skal løse oppgaver. Slik denne undervisningen er organisert, vil eleven ut fra de forutsetningene og rammene eleven og lærere har, ha en stor utfordring med å oppnå et fullverdig tilbud. Eleven vil alltid ligge etter de andre elevene når vedkommende har vært på kompetansesenteret. N1 får ikke tilbud i tegnspråk og heller ikke en læreplan som følger en tospråklig undervisning slik Kunnskapsløftet forutsetter for denne gruppen elever. Elevens lese- og skriveferdigheter tyder også på at eleven ligger etter, selv om eleven blir beskrevet som ”oppvakt” og ”flink”. Dette vil ikke være nok til å kompensere for bl.a. skrivevanskene som eleven har (”skriver døvt”). N1 vil ikke komme lenger enn til ”mellomspråksfase” som Zahl (2006) beskriver i sin artikkel om tospråklighet. D.v.s. en språkfase der eleven ikke er på vei til målspråkferdighetene eleven trenger for å kunne bli en god språkbruker i norsk (Zahl, 2006). Eleven ved knutepunktskolen (N5) har tilbud om læreplan i norsk for døve og tunghørte og har også tilbud i norsk tegnspråk for døve. Når man ser på kategoriene som kommer etter sitatene fra informantene, så ser det ut til at: Eleven har stort sett lærere med god tegnspråkkompetanse, eleven er etter N7s utsagn sterk i norsk, liker å lese, liker faget og har få problemer knyttet til lesing og skriving. Riktignok sier N7 at elevene: *”ønsker (...) jo veldig å jobbe med å skrive, lære å skrive riktig”* og at det er et gjennomgående trekk at: *”de fleste som har tegnspråk som førstespråk, det er dette med å få riktig bøyning av verb og substantiv”* (Lærerinformant i norsk: N7). Dette er noe mange sliter med, uten at det er sagt eksplisitt at N5 gjør det. Likevel opplever både lærer og elev at faget ikke byr på uoverstigelige problemer. Ut fra de rammene som elev og lærer har, har eleven gode

rammebetingelser for å lykkes i fagene norsk og tegnspråk. Kunnskapsløftet, og da spesielt læreplanene i norsk tegnspråk og norsk for døve og tunghørte, er ikke perfekte hjelpemidler og styringsverktøy, og har sine mangler slik Wilsgård (2007) påpeker i sin artikkel om tospråklig undervisning og læreplanen. Men den har i hvert fall innebygget en mulighet til å gi betingelser for at elev N5, gitt de forutsetninger planen setter for lærer og elev, får en tilnærmet optimal tospråklig undervisning så langt det går. Elever som ikke får det samme tilbudet, slik som tilfellet er for N1, kan ikke regne med å få samme gode rammer for en god tospråklig utvikling.

6.5 Hvilke rettigheter har elevene som følger § 3-9?

Ut fra opplæringsloven (1998) har elevene som har rett på opplæring etter § 3-1 (Opplæringsloven, 1998) og har tegnspråk som førstespråk, rett på opplæring *”i og på teiknspråk”* (Opplæringsloven, 1998 s.13) som det står i loven. Men denne rettigheten ser ut til å være knyttet til om man velger knutepunktskole eller om man velger *”rett til å velje tolk i ordnære videregående skolar”* (Opplæringsloven, 1998, s.13). I det siste tilfellet ser det ut til at man ikke kan kreve å få undervisning *”i og på teiknspråk”*. Eleven er avhengig av om skolene selv lager ordninger som gjør at eleven kan følge undervisningen etter læreplanene i norsk for døve og tunghørte og norsk tegnspråk for døve. Om det er slik at man kan kreve dette er ikke klart i lovteksten. Et slikt krav måtte nok bli prøvd i en eventuell rettsinstans før man fikk klart svar på det. Men slik man praktiserer loven, virker det som om man ikke har krav på tegnspråkopplæring og den tidligere nevnte læreplanen i norsk. Ut fra lovteksten, har elever som velger tolk krav på at det blir ansatt kvalifisert tolk. I N1sitt tilfelle kan man ikke si at eleven har fått oppfylt dette kravet. Eleven har en ordning der *”tolken”* er definert som tegnspråklærer, av mangel på andre begreper. Tegnspråklærer N4 sier selv at vedkommende ikke er utdannet tolk, noe som betyr at man må konkludere med at eleven ikke har fått det N1 har krav på etter lovens tekst. N5 følger læreplanen i norsk for døve og tunghørte og læreplanen norsk tegnspråk for døve. Eleven har fått det vedkommende har krav på etter lovens bokstav. Ut fra det som er sagt tidligere om elevenes ferdigheter i fagene som er behandlet her, ser det ut til å være en sammenheng for N1 sine ferdigheter i norsk og kanskje i tegnspråk, og det eleven har fått i undervisning fra grunnskolen og til nå i den videregående skole. Eleven følger nå ingen av de læreplanene for døve og tunghørte som eleven hadde i disse fagene på grunnskolen. Eleven får da et dårligere tilbud enn det som elever etter § 3-9 skulle ha fått i og med at eleven heller ikke får kvalifisert tolk. Ut fra dette kan man anta at

elev N1 ville ha et helt annet utgangspunkt hvis eleven hadde fått samme tilbud som N5. Elev N5 har alle de rettighetene som loven sier og har et bedre undervisningstilbud ut fra de kriterier elever som er tospråklige bør ha etter den forskningslitteratur som er tilgjengelig på dette feltet (Arnesen et al., 2002, Wildsgård, 2007, Zahl, 2006). Det ser også ut til at eleven opplever dette tilbudet som et godt tilbud. Læreplanene og Opplæringsloven § 3-9 (1998) forutsetter en god organisering, slik som Ohna (2004) sier i sin artikkel om hvordan elever som er tospråklige bør få. Datamaterialet mitt tyder på det samme. Alle de kategoriene som tidligere er nevnt peker i samme retning. Organisering av undervisningen henger sammen med hva slags tilbud lærerne får, og det tilbudet elevene får har konsekvenser for organiseringen av undervisningen.

7. Oppsummering

Her har vi sett på hvordan læreplanene i en vanlig skole og i en knutepunktskole blir opplevd fra to elever som går på tilsvarende skoler. Jeg har sett ut fra kategoriene: lærerkompetanse, tilrettelagt norskundervisning, talemiljø, dekket eller udekket tegnspråkbehov, sterkt eller svakt tegnspråkmiljø, at det at man følger planen eller ikke følger planen i kunnskapsløftet for døve og tunghørte elever, får konsekvenser for elevene N1 og N5. Begge elevene har tidligere fått tilbud om undervisning i og på tegnspråk i grunnskolen. De har etter å ha kommet over i videregående skole ikke de samme rammene lenger. N1 har ingen tilbud i tegnspråk og følger heller ikke plan for norsk for døve og tunghørte. Eleven har problemer knyttet til lesing og skriving og sliter i faget. N5 følger læreplanen i norsk tegnspråk for døve og norsk for døve og tunghørte. Eleven liker faget norsk og ser ikke ut til å ha store problemer knyttet til faget. Eleven får gode skussmål av lærer i faget og oppnår gode resultater, mens elev N1 får gode skussmål fra lærerne som oppvakt og flink (N2, N3 og N4), men oppnår ikke de samme resultatene. Elev N5 får etter Opplæringsloven § 3-9 (1998) de rettighetene eleven har krav på, mens elev N1 ikke får det. Selv om eleven etter lovens bokstav ikke har krav på å følge læreplanene i norsk og tegnspråk for døve, har eleven krav på kvalifisert tolk. Noe eleven ikke får. For at man skal få til et godt undervisningstilbud er dette avhengig av hvordan undervisningen er organisert og hva slags tilbud eleven får. Elev N1 og N5 har helt ulike rammer og betingelser for sin undervisning. Dermed er organiseringen også annerledes. Dette får konsekvenser for disse elevenes faglige prestasjoner.

Litteraturliste

- Alford, SM, Arnesen, K, Enerstvedt, RT, Engen, E, Engen, T, Høie, G, Vonen, AM og Østberg, T (1998): *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn- En statusrapport med erfaringer fra forskningsprosjektets pilotundersøkelse*. Oslo: Skådalen publications series No. 6
- Arnesen, K (2003). *På vei mot tospråklig opplæring og dagens døvundervisning - Streiflys på lover, reguleringer og læreplaner- Noen milepæler (1825-2003)*. Oslo: Skådalen Publication Series No.21.
- Arnesen, K, Enerstvedt, RT, Engen, EA, Engen, T, Høie, G og Vonen, AM (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn- En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen publications series No. 16
- Austad, I, Engen, L, Høien og Skaathun, A (1993). *Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Spydeberg: J. W Cappelen forlag A/S
- Barli, KS (2003). *Døv i "den inkluderende skole"*. Oslo: Skådalen publications No. 18
- Becker, F og Erlenkamp, S (2007). Et språkløst liv med cochleaimplantat? *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*. Nr. 21, 1. november 2007. (127: 2836-8). Hentet 25.oktober 2010, fra: http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1609458
- Befring, E (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Befring, E (2007). Søkelys på institusjonar for barn. I E Simonsen og BH Johnsen (red.) *Utenfor regelen –spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (s.217-233). Oslo: Unipub
- Borchgrevink HM (2001). [Cochleaimplantat](#). *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*. Nr. 25, 20. oktober 2001. (121: 2915). Hentet 25.oktober 2010, fra: http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=415174
- Brauti, JM og Schröder, OI (1993). *Utvikling av morsmålsfaget tegnsprog for døve elever 1991-1993*. Oslo: Skådalen
- Breivik, JK (2007). *Døv identitet i endring - Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bull, T og Lindgren, A-R (2008). Einspråklegheit kan bøtast. I T Bull og A-R Lindgren (red.): *De mange språk i Norge – Flerspråklighet på norsk*. (s. 9-24) Oslo: Novus forlag.
- Catts, HW, Kamhi, AG (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon
- Cummins, J (2006). *The relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Reseach*. Hentet 10. mai 2010 fra: <http://aslthinktank.com/files/CumminsASL-Eng.pdf>

- Dale, EL (2010). *Kunnskapsløftet – På vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M (2008). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Elvemo, J (2003). *Lese- og skrivevansker*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Engelsen, BU (1998). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- Hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gydelndal
- Engelsen, BU (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Engen, E (1999). *Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen. Norsk for døve – en lingvistisk kommentar*. Oslo: Skådalen publication series no. 9
- Engen, TO og Kulbrandstad, LA (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal
- Erlenkamp, S (2001). *LURT- lærings- og undervisningsmateriale relatert til tegnspråk. Nettbasert lærebok i tegnspråkteori*. Hentet 6.oktober 2010, fra <http://lurt.alt.hist.no>
- Erlenkamp, S (2007). *Et tospråklig liv med norsk tegnspråk*. Hentet 5. oktober 2010 fra <http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2007/Spraknytt-42007/Et-tospraklig-liv-med-norsk-tegnprak/>
- Fabritius-Hansen, C og Vonen, AM (1995). *Språklig kompetanse: Hva er det og hvordan kan det beskrives?* Oslo: Novus
- Grønlie, SM (1995). *Når noen ikke hører – om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves forlag
- Handberg, T-B (2008). *Tospråklighet et gode*. I H Herland (red): *Tegnspråkets fremtid - Vårt felles ansvar*. Bergen: Norges Døveforbund
- Haualand, Hilde (2006). *Et samfunn uten sted*. I SR Jørgesen og RL Anjum (red.): *Tegn som språk- En antologi om tegnspråk*. (s. 17-30) Oslo: Gyldendal akademisk
- Helgestad, G (2006). *Opplæringslova – Kommentartutgave*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Herland, H (2010). *Faglig seminar for døve lærere*. *Døves tidsskrift*. Årgang 90(3), s. 4-5.
- Hermans, D, Knoors, H, Ormel, E og Verhoven, L (2008). *The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs*. Hentet 2. nov 2009 fra <http://www.deafnetwork.com/wordpress/download/71/>

- Holter, H (2002). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H Holter og R Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-25) 2. utgave, 3.opplag. Oslo: Universitetsforlaget Metodebibliotek.
- Høie, G og Kristoffersen A-E (2004). *Inkluderende eller ekskluderende klasserom-Døveundervisningen - et case å lære av*. Oslo: Skådalen publications series No. 22
- Høier, J (2007). *Lese for å lære- Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*. Tromsø: Eureka forlag
- Imsen, G (1984). *Elevenes verden- Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano
- Johannessen, A , Tufte, PA og Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag
- Jon, N (2007). Foldin vernet skole (1953-1970) - et godt sted å være. I : E Simonsen og BH Johnsen (red.) : *Utenfor regelen – Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (s. 197-214) Oslo: Unipub.
- Kermit, P (2006). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. I SR Jørgensen og LA Rani (red.), *Tegn som språk – En antologi om tegnspråk*. (s. 47-59). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i norsk tegnspråk*. Hentet 17.juli 2010, fra UDIR <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=995082>
- Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte*. Hentet 17. juli 2010, fra UDIR <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=999650&visning=1>
- Kvale, S og Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal akademisk
- L 97 (1996). *Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen* Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- L 97 (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Lillo-Martin, D (1997a). The modular effects of sign language acquisition. I M Marschark, (red): *Relations of language and thought- The view from sign lanugae and deaf children*. Counterpoints: Cognition, Memory, and Language. (s. 62-109) New York: Oxford university press.
- Lillo-Martin, D (1997b). In support of the language acquisition device. I M Marschark (red), *Relations of language and thought - The view from sign language and deaf children*. (s. 153-160) Counterpoints: Cognition, Memory, and language. New York: Oxford university press.
- Lyster, S-A H (2002) *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*. 1.utgave, 4.opplag 2005. Oslo: Gyldendal akademisk

- Mamquist, AK , Mosand, NE (1996). *Se mitt språk! Språkbok - en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Døves forlag AS
- Marschark, M & Wauters, L (2008) Language comprehension and learning by deaf students. I M Marschark og Hauser, P (eds.), *Deaf cognition – Foundations and outcomes*. (s. 309-350). New York: Oxford
- Martinsen, H, Nordeng, H og von Tetzchner, S (1985): *Tegnspråk- sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. Stavanger: Universitetsforlaget
- Maxon, AB, Brackett, D (1992). *The hearing-impaired child: infancy through high school years*. Boston: Andover Medical Publishers
- Moore, DF (1996). *Educating the deaf – Psychology, principles and practices*. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin company
- Myhre, R (1982). *Den norske skoles utvikling - ide og virkelighet*. 4. Ed. Oslo: Gyldendal
- Mål og Mening (2008). *Mål og Mening - Ein heilskapleg norsk språk*. St.meld. nr. 35 (2007-2008) Oslo: Det kongelige kultur- og kyrkedepartement
- Nervik, E, Amundal, S og Lund, B (1990) *Leseopplæring på tegnspråkets grunn- Et metodisk opplegg for norskundervisning av døve 7-åringer basert på tegnspråk*. Bergen: Døves Forlag A/S
- Nesse, LS, Peterson, VS og Jørgensen, SR (2006). Om tolking og undervisning. I SR Jørgensen, og RL Anjum (red.), *Tegn som språk –En antologi om tegnspråk*. (s. 113-124). Oslo: Gyldendal akademisk
- Nuttall, C (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Practical Language Teaching 9. London: Heineman Ed. Books
- Ohna, SE (2001). *Å skape et selv: døves fortellinger om interaksjon med hørende*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitet i Oslo, Unipub
- Ohna, SE (2004). Inkludering og ekskludering i klasserom der elever læreplaner for døve. I G Høie og A-E Kristoffersen (red), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom- Døveundervisningen-et case å lære av?* (s.77-90) Oslo, Skådalen Publications Series No.22.
- Ohna, SE, Hjulstad, O, Vonen, AM, Grønlie, S, Hjelmervik og Høie, G (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever- en evalueringsrapport etter Reform 97*. Oslo, Skådalen publications series No. 20
- Olsholt, R og Falkenberg, E-S (1988). *Kulturelt døves vilkår og funksjon i det norske samfunn*. Bergen: Døves Forlag AS
- Opplæringsloven (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) med endringar, sist ved lov av 19.juni 2009 nr. 94 (i kraft*

- 1.juli 2009) samt forskrifter. Oslo: Cappelen akademiske forlag
Og hentet 9. april 2009 fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-6>
- Patton, MQ (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Los Angeles: Sage
- Paul, PV (1998). *Literacy and deafness - The development of reading, writing and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Paul, PV (2003). Processes and components of reading. I M. Marschark og P. Spencer (Red.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*. (s. 97-109) New York: Oxford University Press.
- Prinz, P, Strong, M og Kuntze, M (2000). *Sign and written text: Deaf students American Sign Language (ASL) proficiency and English literacy acquisition*. Congress CD ROM Preceedings, 19th International Congress on Education of the Deaf and 7 th Asia-Pacific Congress on the Deafness, 9 – 13 July 2000, Sydney Convention Centre, Sydney
- Produksjon av læremidler til skolestart (2009). Hentet 22.oktober 2010, fra UDIR http://www.udir.no/Artikler/_Tjenester/_Laremidler/Produksjon-av-laremidler-til-skolestart-2009/
- Reform 94 (R94) (1994). *Læreplanverket for den videregående opplæring*, Hentet 16.juli 2010, fra UDIR http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/
- Schirmer, BR (2000): *Language literacy development children who are deaf*. Needham Heights, MA: Allyn and Becaon
- Schirmer, BR & Williams, C (2003). Approaches to teaching reading. I M Marschark og PE Spencer (eds.), *Deaf studies, language, and education*. (s. 110-135). New York: Oxford university press
- Schröder, OI (1992). Tegnspråk anerkjent allerede i 1799! *Nye journal for døve*. Årgang 2(2), s. 1-2. Oslo: Norsk døvehistorisk selskap.
- Schröder, OI (25.11.1994). *Litt om leddstilling i norsk tegnspråk*. Forelesning ved Møller kompetansesenter. Trondheim, Møller kompetansesenter
- Schröder, OI og Vonen, AM (2008). Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig døveundervisning. I E Befring og R Tangen (red.): *Spesialpedagogikk* (s. 642-664) Oslo: Cappelen Damm.
- Skolelovsamlingen (2004). *Skolelovsamlingen 2004-2005*. 13.utgave. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Stach, BA (1998). *Clinical audiology-An introduction*. San Diego: Singular publishing group, Inc.

- Stewart, DA & Kluwin, TN (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students- Content, strategies, and Curriculum*. Boston: Allyn and Bacon
- Strauss, A & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research-Grounded theory procedures and techniques*. Newbury park: Sage Publications
- Sverdrup, S (2002). *Evaluering – Faser, design og gjennomføring*. Oslo: Fagbokforlaget
- Tangen, R (2008). Retten til utdanning for alle I: E Befring og R Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. (s. 28-153). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Tellevik, J, Schröder, O-I, Vogt-Svendsen, M (red.) (1983). Tegnspråk og undervisning av døve barn: Nordisk seminar i Trondheim, juni 1982. Trondheim: Tapir
- de Vaus, D (2002). *Surveys in social research*. 5th Edition. Australia: Allen & Unwin
- Veilederen (2010). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Hentet 12. oktober 2010, fra UDIR <http://www.udir.no/Veiledere/Rettleiar-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming/>
- Vonen, AM (1997). 1997: *Et merkeår i døveundervisningens historie*. Skådalen publications No. 2. Oslo: Skådalen Kompetansesenter
- Vonen, AM (1999). Issues of language contact across modalities. Communication between deaf and hearing people. I: B Brendemoen, E Lanza, and E Ryen (eds.): *Language encounters across time and space. Studies in language contact*. (s. 205-224). Oslo: Novus
- Vonen, AM (2006). Leseopplæring for døve elever. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, Nr. 1/06. (Hentet 8. nov. 2010, fra http://www.norsk-logopedlag.no/Tidsskrift2_06/leseoppl.htm)
- Vonen, AM, Arnesen, K, Enerstvedt, RT and Nafstad, A (1996). *Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness: proceedings of an international workshop 10th-13th November 1994*. Oslo: Skådalen Resource Centre
- Vogt-Svendsen, M (1983). *Norske døves tegnspråk*. 2. opplag. Trondheim: Tapir forlag
- Webster, A (1986). *Deafness, development and literacy*. London: Methuen & co.
- Weiss, CH (1998). *Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall
- Wilsgård, I (2007). Morsmål mellom pedagogikk og byråkrati. I E Simonsen og BH Johnsen (red.): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. (s. 155-174). Oslo: Unipub.
- Yin, RK (2003). *Case study research*. Third edition. London: Applied social research methods series, Volume 5

Zahl, TS (2006). Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk. I: SR Jørgensen og RL Anjum (red.): *Tegn som språk – en antologi om tegnspråk*. (s.161-175). Oslo: Gyldendal akademisk

Zahl, TS (2009). Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig. I LH Aase, N Garm, og E Hjelmervik (red.): *Hørsele – språk og kommunikasjon- En artikkelsamling*. (s. 84-90) Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.

Vedlegg

3 intervjuguider

Lærerintervju av TS lærer

- 1) Hvilken skole arbeider du på (hvis det er samme lærer som har TS og Norsk faller spørsmålet bort)
- 2) Hvor lenge har du jobbet her (spørsmålet faller bort når samme lærer har Norsk og TS)
- 3) Hva slags faglig bakgrunn har du i TS?
- 4) Hvordan er eleven faglig i tegnspråk?
- 5) Fortell litt om hva du legger du vekt på i tegnspråktimene?
- 6) Beskriv hvordan en tegnspråk time kan være? Hvordan er en ”typisk” tegnspråktime? Hvordan kobler du dette sammen med norskundervisningen?
- 7) Hvordan fungerer samarbeidet mellom norsklærer og deg som TS lærer?
- 8) Hvor ofte møtes du og de andre lærerne som har tegnspråkundervisning som fag?
- 9) Hva slags måte/metode legger du vekt på i tegnspråktimene? Hva skal eleven lære? Si litt om undervisningsmetodikken og hva slags tanker du har om hvordan man lærer tegnspråk.
- 10) Hva slags faglig kursing og annen type hjelp får du ved skolen?
- 11) Si litt om hva du tenker om den tospråklige undervisningen. Er det spesielle ting du opplever er viktig i den tospråklige prosessen?
- 12) Hvilke læreplaner er undervisningen forankret i? Hvordan opplever du rammeverket er for TS?
- 13) Hvor stor er gruppen du underviser der eleven med hørselshemming deltar i?
- 14) Hvordan er tildeling av ressurser til denne eleven i forhold til for eksempel § 3-9 i opplæringsloven?
- 15) Hvordan opplever du tildeling av ressurser i forhold til elever generelt som følger § 3-9?

Intervju av norsklærer

- 1) Hva heter arbeidsstedet ditt?
- 2) Hvor lenge har du jobbet som lærer her på skolen?
- 3) Beskriv gruppen som den hørselshemmede eleven du har i norsk inngår i. Er det mange elever med hørselshemming i tillegg til den hørselshemmede eleven? Andre minoritetsgrupper inne i bildet? Elever med særskilte opplæringsbehov?
- 4) Du er den som har hovedansvaret for NN? Hvordan står han/hun faglig i norsk? Si litt om hvordan du opplever eleven i faget.
- 5) Fortell hva slags undervisningsspråk du bruker. I hva slags situasjoner bruker du for eksempel tegnspråk eller NMT?
- 6) Beskriv litt hvordan du jobber med lesing og skriving i undervisningen?
- 7) Beskriv hva du tenker om undervisningen og hva som er viktig i undervisningen.
- 8) Hva legger du vekt på i undervisningen og i leseoppgavene du gir eleven? Forståelse av innhold eller teknisk lesing? Si litt om hvordan du legger opp undervisningen i norskfaget.
- 9) Hva legger du mest vekt på i skriftlige fremstillinger? Si litt om hva slags tanker du har rundt den hørselshemmede elevens skriftlige fremstillinger. Legger du mer vekt på enkelte deler av den skriftlige prosessen enn andre deler av den samme prosessen? Rettskriving? At eleven har forstått oppgaven? Andre ting?
- 10) Hva slags tilbakemeldinger gir du til eleven?
- 11) Si litt om hva du tenker om den tospråklige undervisningen. Er det spesielle ting du opplever er viktig i den tospråklige prosessen? Hvordan samarbeider lærerne som har norsk og tegnspråk?
- 12) Hvor ofte møtes dere?
- 13) Hva slags faglig hjelp/kursing får du?
- 14) Hvor stor er gruppen du underviser der eleven med hørselshemning deltar i? Hvordan er tildeling av ressurser til denne eleven i forhold til for eksempel § 3 -9 i opplæringsloven? Hvordan opplever du tildeling av ressurser i forhold til elever som følger § 3-9?
- 15) Hvilken læreplan (evt. planer) er undervisningen forankret i? Er det IOP, Norsk for døve og sterkt tunghørte, vanlig læreplan i norsk eller en kombinasjon av både planen for hørende og døve? Andre måter dette er organisert på?
- 16) Muntlig undervisning i klassen (kulturhistorie, høytlesing osv) hvordan gjøres dette i klassen?

Elevintervjuet

- 1) Hva heter skolen du går på?
- 2) Hvilken klasse går du i eller hvilken linje?
- 3) Hvor mange går det i klassen din?
- 4) Hvor mange timer med tegnspråk har du i uka?
- 5) Fortell litt om hva slags språk læreren bruker i undervisningen. Tale? NMT eller Tegnspråk?
- 6) Kan du si noe om hva slags språk dere bruker i klassen når dere skal løse oppgaver?
- 7) Beskriv hva slags språk du bruker selv. Tale? NMT eller Tegnspråk? I hvilke situasjoner bruker du Tegnspråk eller andre språkformer?
- 8) Hvordan foregår lesetimene hos dere? Lese dere bøker sammen? Leser dere bøker hver for dere? Si litt om hvordan leseundervisningen foregår.
- 9) Hvordan synes du det er å lese? Liker du å lese? Hva liker du å lese?
- 10) Beskriv hva som er lettest: Å lese inni deg eller å lese "høyt"? Hva gjør du når du leser høyt? Bruker du tale, håndalfabet, NMT?
- 11) Hva gjør du hvis du støter på et vanskelig ord? (spørre læreren, slå opp i ordbok, si det norske ordet for deg selv, stave ordet for deg selv med håndalfabetet?)
- 12) Hvordan er du som leser? Leser du raskt eller sakte?
- 13) Når du løser skriftlige oppgaver, hva gjør du når du er usikker på et ord? Slår du det opp, spør læreren, alfabetisere ordet med håndalfabetet, sier det høyt med tale, andre ting?
- 14) Er det lettere å lese enn å skrive?
- 15) Hva gjør du når du står fast på et ord?
- 16) Hva slags skriftlige oppgaver er lettest og vanskeligst?
- 17) Hva gjør du for å huske en tekst?
- 18) Hvor mange timer tegnspråk hadde du i ungdomskolen?
- 19) Hvordan opplevde du undervisningen i tegnspråk og norsk i ungdomskolen? Var du fornøyd eller ikke fornøyd?